

Angela Maria Klemann

**EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM SANTA CATARINA:
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA GESTÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação. Orientador: Prof. Dr. Rafael Tezza.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Klemann, Angela Maria

Educação Infantil Pública em Santa Catarina: Avaliação da Qualidade da Gestão. / Angela Maria Klemann; orientador, Rafael Tezza - Florianópolis, SC, 2016. 140p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação de Política Pública. 3. Efeitos de Programa. 4. Educação infantil. I. Tezza, Rafael. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. III. Avaliação da Educação Infantil em Santa Catarina: elaboração de um instrumento de diagnóstico da qualidade.

Angela Maria Klemann

**EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM SANTA CATARINA:
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA GESTÃO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

Florianópolis, 24 de agosto de 2016.

Prof. Renato Cislighi Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Renato Cislighi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Jodete Bayer Gomes Fulgraff, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rafael Tezza, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Silvia Modesto Nassar Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado às minhas colegas de turma e aos meus familiares, que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, contribuindo sobremaneira para que eu não desistisse do desafio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pela oportunidade de ingressar nesse curso, bem como ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela parceria firmada possibilitando a sua realização.

Sou grata aos profissionais que atuam no Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação (PPGMGA), pela atenção e cuidado em todos os momentos. Agradeço especialmente ao professor Rafael Tezza, por ter aceitado a orientação deste trabalho e por ter contribuído com compreensão, paciência e dedicação no seu desenvolvimento.

Aos gestores dos municípios que responderam a pesquisa, pela dedicação, fundamental para a sua realização.

Não poderia deixar de agradecer, aos familiares e amigos por compreenderem a minha ausência, incentivando-me a seguir em frente, e principalmente por apoiarem e ajudar nos momentos de dificuldade que não foram poucos.

Especialmente ao meu irmão Vilmar, que me incentivou desde a inscrição para a seleção até a revisão deste trabalho, sempre acreditando na minha capacidade, fazendo-me crescer e superar as barreiras e os meus próprios limites.

Obrigada!

“A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Muitas das dificuldades existentes no campo da gestão da educação infantil pública decorrem da adoção de modelos administrativos equivocados, geralmente adaptados de procedimentos utilizados em outras etapas da educação básica, ou mesmo da falta de parâmetros e práticas que avaliem a gestão processo. A diversidade de realidades existentes nos municípios brasileiros, muitos dos quais não possuem infraestrutura adequada para a execução de uma política pública de qualidade na educação infantil, também contribuem para o agravamento da situação. Além disso, fragilidades de outras ordens, tais como: sistemas de ensino desorganizados; propostas pedagógicas frágeis; contratação de profissionais não habilitados, dentre outros, também contribuem para o cerceamento do direito à educação para os pequenos. Por isso, objetivou-se, nesta pesquisa, investigar a qualidade da gestão da educação infantil pública ofertada em Santa Catarina. Pretende-se, além de criar um instrumento de pesquisa que possibilite a elaboração de um diagnóstico da qualidade da gestão da educação infantil, retomar aspectos teóricos referentes ao assunto com base em leis, parâmetros e diretrizes já homologados nacionalmente, bem como contribuir com o debate nacional que visa à criação de um sistema de avaliação da política de educação infantil no Brasil. O questionário, composto por 30 itens, foi elaborado com base nas dimensões apresentadas pelo documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, publicado pelo MEC, em 2009, que apesar de se mostrar como um importante documento de autoavaliação para as instituições de educação infantil, não incluiu uma dimensão que tratasse especificamente da avaliação do desenvolvimento infantil, principal objetivo nessa etapa da educação básica. Além disso, o questionário foi validado por especialistas da área e aplicado a uma amostra, composta por 75 municípios catarinenses, sorteados aleatoriamente. Os resultados estão apresentados por meio de análises descritivas a partir da interpretação dos resultados encontrados, os quais revelaram que, embora o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” tenha sua importância e riqueza, este não dá conta de avaliar de forma mais aprofundada a(s) política(s) de educação infantil executada(s) país afora. Constatou-se a grande distância entre o que está previsto nos parâmetros, diretrizes, e documentos norteadores elaborados pelo MEC e as práticas que acontecem nas instituições país afora.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Diagnóstico. Qualidade, Gestão.

ABSTRACT

Many of the difficulties in the field of management of public early childhood education stem from the adoption of wrong administrative models, usually adapted from procedures used in other stages of basic education, or the lack of standards and practices to assess the management process. The diversity of realities in Brazilian municipalities, many of which lack adequate infrastructure for the implementation of a public policy of quality in early childhood education, also contribute to the worsening situation. Additionally, weaknesses in other orders, such as: messy education systems; fragile educational proposals; hiring professionals not enabled, among others, also contribute to the curtailment of the right to education for the little ones. So if aimed in this research to investigate the quality of the management of public early childhood education offered in Santa Catarina. It is intended, in addition to creating a search tool that allows the development of a diagnosis of the quality management of early childhood education, resume theoretical aspects related to the subject based on laws, parameters and guidelines already approved nationally as well as contribute to the debate national aimed at creating an evaluation system of early childhood education policy in Brazil. The questionnaire consists of 30 items, was based on the dimensions shown in the document "Quality Indicators in Early Childhood Education," published by MEC in 2009, although they show as an important self-assessment document for educational institutions , it did not include a dimension that specifically addressed the assessment of child development, the main goal at this stage of basic education. In addition, the questionnaire was validated by experts in the field and applied to a sample consisting of 75 municipalities of Santa Catarina, randomly selected. The results are presented through descriptive analysis from the interpretation of the results, which revealed that although the document "Quality Indicators in Early Childhood Education" has its importance and wealth, this does not account to assess more fully the (s) policy (s) performed early childhood education (s) across the country. It was found the great distance between what is provided in the parameters, guidelines and guiding documents prepared by the MEC and practices that take place in institutions across the country.

Keywords: Evaluation. Early Childhood Education. Diagnosis, Quality, Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Saeb a partir de 2013.....	31
Figura 2 - Valores referência do CAQi para etapas e modalidades em relação ao Fundeb 2015.	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de documentos e resultados da busca sistemática da literatura.	20
Quadro 2 - Comparativo entre Aneb e Anresc. (Continua).....	28
Quadro 3 - Evolução do IDEB Médio dos Municípios – Anos Iniciais (1º ao 5º ano).	55
Quadro 4 - Dimensões, indicadores e itens. (Continua).....	63
Quadro 5 - Perfil dos municípios que compõem a amostra e foram identificados. (Continua)	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da dimensão “planejamento institucional”.	76
Tabela 2 - Resultados da dimensão “formação e condições das professoras e demais profissionais”. (continua).....	79
Tabela 3 - Resultados da dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens”.....	82
Tabela 4 - Resultados da dimensão “interações”.	84
Tabela 5 - Resultados da dimensão “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”.	86
Tabela 6 - Resultados da dimensão “avaliação do desenvolvimento infantil”.....	88
Tabela 7 - Resultados da dimensão “promoção da saúde’	90
Tabela 8 - Resultados da dimensão “espaços, mobiliários e materiais”.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ASQ	Ages and Stages Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition
ITERS	Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
CEB	Câmara de Educação Básica
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
CT	Conselho Tutelar
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	OBJETIVOS	17
1.1.1	Objetivo geral.....	17
1.1.2	Objetivos específicos	17
1.2	DELIMITAÇÃO.....	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	19
2.2	REVISÃO DA LITERATURA	21
2.2.1	Organização da Educação Infantil no Brasil.....	21
2.2.2	Sistema de Avaliação da Educação Básica	25
2.2.3	Avaliação da Educação Infantil.....	31
2.2.3.1	Qualidade na Educação Infantil	38
2.2.3.2	Qualidade da educação no Brasil: uma discussão ainda em andamento	45
2.2.4	Educação Infantil em Santa Catarina.....	53
3	MÉTODO DE PESQUISA.....	57
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	57
3.1.1	Quanto à abordagem	57
3.1.2	Quanto à natureza	58
3.1.3	Quanto aos objetivos.....	58
3.1.4	Quanto aos procedimentos	59
3.2	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	60
3.3	DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	60
3.4	INSTRUMENTO DE PESQUISA	61
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	68
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	71
4.1	DESCRIÇÃO DOS RESPONDENTES	71
4.2	ASSOCIAÇÕES DESCRITIVAS	73
4.2.1	Dimensão “planejamento institucional”, com ênfase no currículo.....	73
4.2.2	Dimensão “formação e condições das professoras e demais profissionais”, com ênfase na formação continuada.	76
4.2.3	Dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens”, com ênfase na prática pedagógica.	80

4.2.4	Dimensão “interações”, com ênfase nas interações entre as crianças	83
4.2.5	Dimensão “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”, com ênfase na relação com a rede de proteção social.....	85
4.2.6	Dimensão “avaliação do desenvolvimento infantil”, com ênfase na avaliação pedagógica.	86
4.2.7	Dimensão “promoção da saúde”, com ênfase na alimentação oferecida às crianças	89
4.2.8	Dimensão “espaços, mobiliários e materiais”, com ênfase na estrutura disponibilizada para as crianças.....	90
5	CONCLUSÕES.....	95
6	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	99
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A - QUALIFICAÇÃO DAS ESPECIALISTAS.....	113
	APÊNDICE B – SORTEIO REALIZADO ON LINE PARA COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA	117
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AJUSTES CONSIDERADOS NECESSÁRIOS	119
	APÊNDICE D – TABELAS COM AS QUESTÕES UTILIZADAS NA PESQUISA, MAS QUE NÃO FORAM CITADAS NO CORPO DO ESTUDO	129

1 INTRODUÇÃO

Faz-se necessário acentuar que as práticas concernentes aos cuidados educacionais relacionados às crianças pequenas, remontam a tempos mais antigos, no caso da educação infantil brasileira, é importante observar que houve uma transição do campo da assistência social para o campo da educação. Houve épocas históricas em que a questão do “cuidar” era dissociada do “educar”.

Muito embora, a educação infantil no Brasil tenha sua importância reconhecida desde a Constituição Federal de 1998, que a definiu como um direito da criança e um dever do Estado e da família, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394/96), que ela passou a ter o *status* de primeira etapa da educação básica nacional, assim definida:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade 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 comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será ofertada em:

I – creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 – Na educação infantil 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)

Com relação à educação, Bobbio (1992) afirma que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária (p. 75).

A análise na perspectiva histórica de Bobbio (1992) chama a atenção ainda para a necessidade hoje de proteger os direitos do homem e isso diz respeito a um problema político, pois, conforme ele afirma, há uma grande distância entre a proclamação e a efetivação dos direitos (BOBBIO, 1992, p. 10).

Durante a tramitação da LDB, ocorreram embates políticos de diferentes concepções. Verifica-se, por um lado, avanços na concepção e no reconhecimento dos direitos da criança presentes na legislação. Por outro lado, a falta de definição da fonte de recursos públicos para o financiamento das políticas na área da educação infantil dificulta, na maioria das vezes, que os

avanços legais se traduzam em uma educação infantil de qualidade. Isso significa que há uma distância entre o que está definido na legislação e o que se executa (Oliveira, 2000, p. 154).

Ainda em 1996, por meio da Emenda Constitucional nº. 14 e da Lei n.º. 9.424/96, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), obrigando a aplicação de 15% dos 25% a serem investidos na educação, no ensino fundamental, e os 10% restantes, na educação infantil e nos demais programas educacionais.

Em junho de 2007, foi sancionada a Lei nº. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), que substitui o Fundef. Ficou estabelecido que a implantação do Fundeb aconteceria de forma progressiva em três anos, a partir de 2007. Os recursos que constituem esse fundo são alguns impostos à transferência de 20% das receitas dos Estados e municípios, distribuídos proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes de educação básica dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal.

Outro fato extremamente relevante ocorre em 2007 com a aprovação da lei 11.274, causando muitas controvérsias, com a implementação da ampliação do ensino fundamental obrigatório de 8 para 9 anos, tornando, com isso, a matrícula das crianças de 6 anos, no primeiro ano do ensino fundamental obrigatória. A lei também estabelece que esta implantação deva ser feita pelos sistemas até 2010.

Ainda em 2007, foi acirrado pela aprovação da Lei 11.700 de 2008 que prevê: “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

Questões atinentes à educação infantil afluíram com maior fulgor, demonstrando que o país tinha a necessidade de se debruçar sobre essa frágil etapa da educação básica.

Sendo que o direito à educação de qualidade para todos é legalmente assegurado. De acordo com Horta (1998):

Um importante passo na direção da garantia do direito à educação se dá quando a mesma é definida como direito público subjetivo, medida defendida no Brasil por juristas desde a década de 30. [...] Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido (p.7-8).

Um dos aspectos que afluíram nesse novo contexto foi a questão da avaliação na/da educação infantil. Em relação à avaliação pedagógica das crianças, alguns acúmulos importantes já eram notados, entretanto, quando se tratou da avaliação da política de educação infantil ofertada no país dúvidas começaram a surgir.

Com base no fato de que, não há no país normas que definam um padrão mínimo de qualidade para a gestão da(s) política(s) pública(s) de educação infantil, com vistas a um atendimento de excelência para todas as crianças, torna-se necessário antes de avaliar os resultados, conhecer a realidade da educação infantil que está sendo ofertada.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a qualidade da gestão da educação infantil pública ofertada pelos municípios catarinenses.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar aspectos conjunturais sobre a qualidade na educação infantil.
- b) Elaborar um instrumento que possibilite avaliar a qualidade da gestão da educação infantil pública em municípios catarinenses.

- c) Realizar um diagnóstico da qualidade da gestão da educação infantil pública ofertada pelos municípios catarinenses.
- d) Identificar aspectos relevantes que possam contribuir para a qualidade da educação infantil no Brasil.

1.2 DELIMITAÇÃO

O *locus* da pesquisa em tela, onde se fez a observação, ou seja, o local onde o fenômeno em estudo ocorre, é o Estado de Santa Catarina. Priorizou-se o contato direto com uma amostra composta por 75 municípios, de diferentes portes, sorteados aleatoriamente.

O estudo restringe-se à avaliação, na esfera da qualidade da gestão da educação infantil, nas redes municipais de educação do estado de Santa Catarina, por meio de um diagnóstico a ser aplicado aos gestores das redes municipais de educação infantil, com base nas dimensões de qualidade da educação infantil definidas pelo MEC. Busca-se discutir o conceito de qualidade em educação infantil, relacionando com a qualidade da gestão da educação infantil ofertada pelos municípios, como subsídio para a criação de uma sistemática de avaliação da educação infantil.

Trata-se de um estudo transversal, caracterizado por fator e efeito serem observados num mesmo momento histórico. (Rouquayrol, 1994).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A revisão sistemática da literatura iniciou por uma busca bibliográfica feita nos idiomas português e inglês. No idioma português foram utilizadas palavras-chave, tais como: educação infantil, avaliação e qualidade. Já no inglês, as palavras-chave utilizadas foram: *evaluation*, *childhood education* e *quality*, sendo que na busca foram utilizados também operadores booleanos: *and* e *or*.

As fontes de pesquisa utilizadas foram periódicos, revistas, anais de congressos, teses, dissertações, livros, artigos científicos, leis, resumos e publicações. O levantamento foi realizado utilizando-se os portais de busca Google Acadêmico e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), tendo como área de conhecimento as ciências humanas e como subárea a educação. Como bases de dados, foram utilizadas as bases *Educational Resources Information Center - ERIC*; *National Science Digital Library (NSDL)*; Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física, Educação Especial, Programa de Publicações Digitais da Propp (Unesp); Publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); Scielo.org.; *SCI Mago Journal and Country Rank*; *UNESCO Institute for Statistics*; Repositório Institucional do Museu Paraense Emílio Goeldi; *The Listener Historical Archive, 1929-1991 (Gale)*; *The Picture Post Historical Archive, 1938-1957 (Gale)*; *The Times Digital Archive 1785-2006 (Gale)*; *Slavery and Anti-slavery Collection (Gale)*; *World Scholar: Latin America & The Caribbean (Gale)*; *DOAB: Directory of Open Access Books*.

Os critérios para revisão da literatura foram: que o estudo trouxesse as palavras-chave, no título ou no resumo e que a publicação tivesse ocorrido, em primeiro momento no intervalo entre 2009 a 2014, porém, diante da pouca incidência de estudos ampliou-se para os últimos 10 anos, compreendendo 2004 a 2014 e que o artigo apresente o texto na íntegra.

Dos documentos encontrados na busca foram selecionados aqueles que tivessem o enfoque relacionado com o tema dessa pesquisa, por meio da leitura do resumo de cada documento.

A primeira busca realizada no portal de periódicos da CAPES, com as três palavras-chave e uso de operador booleano *or*, resultou em

474 títulos encontrados, dos quais apenas 3 foram selecionados e fizeram parte da pesquisa, tendo em vista que os demais ou não tinham o enfoque desejado para a pesquisa ou, na sua maioria, estavam relacionados com a área da saúde. Com as mesmas palavras-chave, utilizando-se o operador booleano *and*, foram localizados 189 títulos, porém nenhum foi selecionado.

Utilizando os termos Qualidade da Educação Infantil, publicados nos últimos 10 anos, foram encontrados 960 resultados, dos quais foram selecionados 11 documentos, dos quais 7 fizeram parte da pesquisa.

Utilizando o “Google Acadêmico” foi realizada uma busca com os termos “Qualidade da Educação Infantil” que resultou em 32 documentos, entre eles três livros. Desses documentos, 26 foram utilizados na pesquisa.

Foram também utilizados os documentos do Ministério da Educação (MEC) e a legislação, relacionados ao tema avaliação da educação infantil, bem como documentos e estudos sobre avaliação.

No quadro 1, demonstram-se os resultados da busca sistemática da literatura:

Quadro 1 - Quantidade de documentos e resultados da busca sistemática da literatura.

Portal de Busca	Termos Utilizados	Operador Booleano	Encontrados	Selecionados	Utilizados
CAPES	Educação Infantil, Avaliação e Qualidade	Or	474	3	3
CAPES	Educação Infantil, Avaliação e Qualidade	And	189	0	0
CAPES	Qualidade da Educação Infantil		960	11	7
Google Acadêmico	Qualidade da Educação Infantil		32	7	7
TOTAL			1655	46	36

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 REVISÃO DA LITERATURA

2.2.1 Organização da Educação Infantil no Brasil

A concepção de criança como sujeito de direitos, respeitada como cidadã, como produtora de cultura e com especificidades que devem ser consideradas e respeitadas, é muito recente no Brasil, passando a existir somente no final dos anos 80, mais especificamente a partir da promulgação da Constituição Federal de 88, reconhecida, também como “constituição cidadã”, nesse período o cuidado atribuído à primeira infância passou a ser discutido pelo governo brasileiro bem como pela sociedade civil.

Até então o direito à educação era legalmente garantido somente a partir dos sete anos de idade, e as crianças, com menos de sete anos, eram atendidas pelos Setores de Promoção Social. No entanto, com a nova constituição, passam a ser atendidas pelas políticas de educação, que lhes asseguram a Educação Infantil como direito, considerada como “dever da família, da sociedade e do Estado”, conforme o seu artigo 227.

Prevê também, no seu artigo 211, parágrafo 2º, que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

A partir de 1994, o MEC passou a promover encontros e debates com gestores das políticas de educação com o objetivo de discutir e definir políticas para a Educação Infantil, resultando na publicação de vários documentos, entre os quais um intitulado como “Política Nacional de Educação Infantil” (1994), no qual se definem como principais objetivos para a área: a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.

Também, em 1994, como um delineamento das políticas específicas para a Educação Infantil, foi publicado o documento: “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (1994), no qual se discute a necessidade de garantir profissionais qualificados, com um mínimo de escolaridade, para atuarem no setor, reconhecendo a importância da formação profissional para garantia de qualidade. Ainda em 1994, é publicado também o documento: “Educação Infantil no Brasil: situação atual” (1994).

Em 1995, o MEC define como um dos seus principais objetivos: “a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006, p.10) e, para tal, elabora quatro linhas de ação. Em consonância com esses objetivos publica, nesse mesmo ano, os documentos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1994), elaborado com o objetivo de:

“atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância” (BRASIL 2009, p.7).

Esse documento foi organizado em duas partes: na primeira, apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que “dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” e, na segunda, apresenta “critérios relativos à definição de 5 diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais”, e teve uma 2ª edição publicada no ano de 2009.

Porém, somente em 1996 com a publicação da lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), legalmente são previstos os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro, e a partir de então a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, reafirmando o direito das crianças à educação, desde o seu nascimento, em estabelecimentos educacionais, tendo como foco o desenvolvimento integral das crianças, sendo um dever do estado a oferta de forma gratuita a todas as crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

De acordo com a LDB, Art. 8º, “a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, e no que se refere a Educação Infantil, no Art. 9º, inciso IV, prevê que a União incumbir-se-á de:

(...) estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a

assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p.11).

Sendo que, aos municípios deverão “autorizar, credenciar e supervisionar os seus sistemas de ensino” (Art. 11). Como forma de estabelecer um padrão nacional para o atendimento da educação infantil, o MEC publicou no ano de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes, que foram enviados para as instituições de todo o país, pensado como um guia de orientação e base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino, no interior da instituição e na elaboração de projetos educativos, bem como para nortear e servir de base para os Conselhos Municipais de Educação.

Ainda, em 1998, foi publicado o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998), promovendo a articulação entre os conselhos federal, estaduais e municipais de educação, tendo como principal objetivo garantir padrões básicos que garantam um processo contínuo de melhoria da qualidade.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos professores, técnicos, diretores de escolas e creches, foi publicado, em 1999, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999).

Em 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) também já preestabeleceu padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, e também definiu metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional.

Para contribuir com a implantação de políticas públicas específicas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, foram publicados os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Também em 2006, ocorreu o lançamento da Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 anos a educação (BRASIL, 2006), e, ainda nesse mesmo ano, foram publicados em dois volumes os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, tendo como objetivo “estabelecer padrões de referência” orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento, das instituições de Educação infantil (p.8), com vistas a promover a igualdade de oportunidades educacionais e levando em conta as diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes, apontando, inclusive, para a criação de

“instrumentos para o credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implantação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições e educação infantil e nos sistemas educacionais”.

Apresentado como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, com o objetivo de contribuir com essas instituições, na promoção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática, foram publicados em 2009, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs) para a organização da educação infantil, através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2010, a serem executadas pelos estados e municípios, mas prioritariamente pelos municípios. Com o objetivo de garantir uma base nacional comum e assegurar que sejam incluídos nas ações pedagógicas alguns princípios foram estabelecidos, os quais são:

(...) éticos (de autonomia, responsabilidade, respeito ao meio ambiente, diferentes culturas, de identidades e singularidades); políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática); e estéticos (da sensibilidade, ludicidade e da liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais) (BRASIL, 2010, p. 16).

Entre vários aspectos extremamente relevantes previstos nas DCNEIs, podemos destacar que as propostas pedagógicas devem contemplar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais, construindo novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, democracia e com a sustentabilidade do planeta. E também deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, de forma a garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, assim como o seu direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Em se tratando de avaliação, as Diretrizes preveem, no Art. 10, que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do

desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação...”.

Ainda com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, em 2012, foi publicado o “Manual de Orientação Pedagógica”, composto por cinco módulos, Módulo I - Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Módulo II - Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Bebês, Módulo III – Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Crianças pequenas, Módulo IV – Organização do Espaço Físico, dos Brinquedos e Materiais para Bebês e Crianças Pequenas e Módulo V- Critérios de Compra e usos dos Brinquedos e Materiais para Instituições de Educação Infantil. Em relação ao documento intitulado “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, publicados pelo MEC em 2009, fez-se uma intensa divulgação e estímulo ao uso com o apoio de organizações da sociedade civil, em especial do MIEIB. (BRASIL, 2009)

Em 2011, o MEC em parceria com outras instituições (Ação Educativa, Undime e Unicef), fez o monitoramento do uso dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, com o objetivo de registrar informações coletadas junto aos atores envolvidos na sua aplicação, visando a identificar um panorama do uso e eficiência do referido documento e metodologia.

Segundo Grinkraut; Nunes; Lopes (2014),

Esse monitoramento destacou a diversidade de usos dos Indicadores, a maior adesão de municípios de pequeno porte e a avaliação positiva sobre o material e sobre sua utilização. Identificaram-se também as distâncias entre a proposição e a execução das políticas públicas, uma vez que a implantação é sempre realizada por muitos agentes que fazem diferentes traduções dos objetivos e da metodologia – instâncias de governo; instâncias decisórias na educação; escolas (GRINKRAUT; NUNES; LOPES, 2014, p. 111).

2.2.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica

Pode-se dizer que, no Brasil, a avaliação da educação básica é algo recente. Segundo Bonamino; Sousa (2012), embora existam evidências de que desde 1930 o Brasil tenha o desejo de tornar a

avaliação parte do planejamento educacional, é somente no final dos anos 1980 que esta passa a integrar, paulatinamente, as políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica.

Não obstante, a adoção de um sistema de avaliação da educação básica pelo Brasil não acontece de maneira voluntária. A existência de uma tendência mundial preocupada em avaliar propostas curriculares utilizadas mundo afora, impulsiona o avanço da avaliação no contexto educacional brasileiro.

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Sendo assim, em 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal ligada ao Ministério da Educação no Brasil, realiza a primeira aferição, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993 (INEP, 2016).

Segundo relatam Bonamino; Sousa (2012), em 1995, o sistema passou por mudanças significativas - foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram a sua configuração atual. Dentre as inovações metodológicas promovidas no Saeb em 1995, Bonamino; e Sousa (2012) destacam:

- a) a inclusão da rede particular de ensino na amostra;

- b) a adoção da *Teoria de Resposta ao Item* (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondido;
- c) a opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio);
- d) a priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas);
- e) a participação das 27 unidades federais; e
- f) a adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo.

Entretanto, Bonamino; Sousa (2012) afirmam que, mesmo o Saeb tendo um desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros, ele não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Ressaltam que seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores, visando a melhorias qualitativas nas unidades escolares.

Fernandes; Gremaud (2009) destacam que o Saeb garantiu qualidade e confiabilidade às avaliações realizadas no Brasil e, por meio dele, introduziu-se uma cultura de avaliação no país.

Com o Saeb detectaram-se as dificuldades com a qualidade da educação brasileira. Porém, ele não respondia a todas as necessidades de informação, pois, dado o seu caráter amostral, não apreendia toda a diversidade educacional do país, especialmente frente à ampla descentralização e municipalização que caracterizou a educação brasileira pós-democratização (FERNANDES; GREMAUD, 2009, pág. 10).

Talvez impulsionado por críticas dessa natureza, em 2005, o Inep resolveu reestruturar o Saeb mais uma vez. Por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil.

Quadro 2 – Comparativo entre Aneb e Anresc. (Continua)

	Aneb	Anresc (Prova Brasil)
Público alvo	Avalia estudantes da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º ano do Ensino Médio.	Avalia estudantes da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental.
	Aneb	Anresc (Prova Brasil)
Tipo de instituição avaliada	Avalia escolas da rede pública e da rede privada localizadas nas áreas urbana e rural.	Avalia as escolas da rede pública localizadas em área urbana e rural.
Características da avaliação	A avaliação é amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova. Os critérios para amostra são: - escolas que tenham entre 10 e 19 estudantes matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental regular, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais. - escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais. - escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino fundamental regular e no 3º ano do ensino médio, em escolas privadas, localizadas nas zonas urbanas e rurais.	A avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados na série/ano devem fazer a prova.
O que é avaliado	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para a/o 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio).	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental)

Quadro 2 – Comparativo entre Aneb e Anresc. (Conclusão)

	Aneb	Anresc (Prova Brasil)
Objetivos	<p>a) avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;</p> <p>b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;</p> <p>c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>d) as informações produzidas pela Aneb fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;</p> <p>e) as informações produzidas pela Aneb não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;</p>	<p>a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;</p> <p>b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;</p> <p>c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;</p> <p>d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.</p>
Divulgação dos resultados	Oferece resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil.	Fornece as médias de desempenho para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil.

Fonte: Inep, 2012 – elaborado pela autora.

Bonamino; Sousa (2012) destacam que a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil, foi idealizada para: (i) produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, possibilitando comparações entre diferentes edições; (ii) auxiliar os governantes a tomar decisões no que tange ao direcionamento de recursos técnicos e financeiros; (iii) possibilitar a definição de metas, bem como a implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

De outra parte, segundo Fernandes; Gremaud (2009), um novo elemento surgiu no âmbito da avaliação da educação brasileira com o advento da Prova Brasil: além do diagnóstico, agregou-se à noção de *accountability*. Ou seja, passou-se a considerar que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão para pais e responsáveis em busca da melhoria da qualidade da educação de seus filhos - a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore (Bonamino; Sousa: 2012).

Mas as inovações não param por aí. Em 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a estabelecer o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021 (Bonamino; Sousa: 2012).

O princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano. Com o Ideb, o desempenho passa a ser medido por meio da *Prova Brasil* e a aprovação, por meio do *Censo Escolar*. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.7).

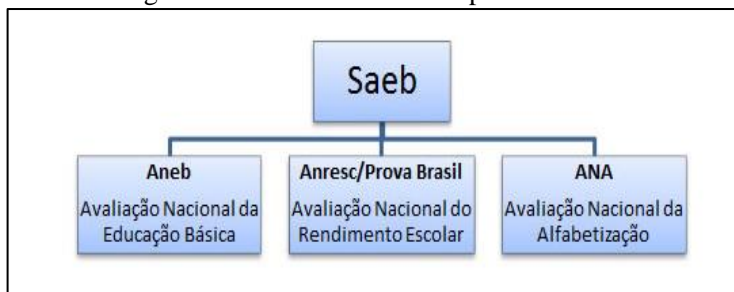
Fernandes; Gremaud (2009) destacam que o surgimento do Ideb foi influenciado preponderantemente pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é um exame realizado de três em três anos nos países da comunidade europeia e nos países convidados, aplicado por amostragem, em estudantes de 15 anos, tendo como conteúdo de avaliação linguagem, matemática e ciências.

Entretanto, Silva (2010) afirma que o sistema brasileiro de avaliação da educação, e com ele o Saeb e Ideb, carecem de amplo

debate para a superação de impasses e generalizações ainda presentes. Para a autora, além de superar o limite de considerar apenas dois fatores – resultados de desempenho e taxas de aprovação – que, de certa forma, não são suficientes para mensurar a qualidade do ensino no Brasil, Saeb e Ideb precisam considerar outros fatores de igual ou maior relevância na medição da qualidade do ensino, tais como: nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura da escola, insumos, entre outros.

Para além dos aspectos do sistema de avaliação da educação básica discutidos até aqui, em 2013 agrega-se ao Saeb mais uma avaliação: trata-se da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é censitária e envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (Inep: 2012).

Figura 1 – Estrutura do Saeb a partir de 2013.



Fonte: Inep, 2012

2.2.3 Avaliação da Educação Infantil

A importância da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, é cada vez mais reconhecida, sendo objeto de várias pesquisas, inclusive no campo da avaliação. Apesar disso, pode ser considerado lento o avanço tanto no reconhecimento como nas políticas públicas, tendo ainda muito a ser discutido, estudado e, principalmente transformado em ações práticas e avanços nessa área.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, no Brasil, a Educação Infantil é um direito da criança, um dever do Estado e da família. Entretanto, muitos desafios e incertezas ainda pairam sobre

essa etapa da educação, principalmente no que se refere à avaliação, tanto das políticas como dos resultados do trabalho pedagógico realizado.

Para Marino *et al* (2014), talvez esse descompasso entre a consistência conceitual/clareza dos programas e a necessidade de executá-los seja consequência de uma história ainda recente do investimento ampliado do Estado em ações voltadas à Primeira Infância. O que se pode compreender pelo fato de que é, ainda, muito recente no Brasil, ter em nosso contexto educacional a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Esse direito das crianças de 0 a 3 anos à educação infantil, a obrigação dos pais - mesmo esta continuando a ser uma opção da família, e do estado em garantir a matrícula e frequência das crianças; bem como a obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças de 4 e 5 anos de idade, foram estabelecidas a partir de 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a Constituição Federal.

A LDB, Lei n.º. 9396/96, determina em seu artigo 29 que:

A Educação Infantil é parte integrante do sistema educacional brasileiro, constituindo-se a primeira etapa da Educação Básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O esforço do MEC para que as políticas de Educação Infantil sejam consolidadas, e que a concepção assistencialista seja superada, dando espaço ao papel fundamental da educação como contribuição para a construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e cidadã, traduz-se nas publicações que visam a nortear as práticas pedagógicas dessa etapa da educação, não como “preparo” para as etapas subsequentes da educação, mas de desenvolvimento de habilidades que resultarão em melhor desempenho das crianças.

Por meio de publicação em caráter mandatório, o MEC lança as DCNEIs (Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009), cujo artigo 5º apresenta a educação infantil como:

(...) primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não

domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

No entanto, o que se percebe é que ainda não avançamos muito no sentido de como colocar em prática essas teorias, garantindo um equilíbrio entre práticas que não sejam assistencialistas, no sentido de garantir o desenvolvimento integral das crianças, bem como, evitar que se antecipem às práticas dos primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda são presentes nos espaços que atendem a essa faixa etária, práticas de antecipação da alfabetização, bem como espaços que se dedicam exclusivamente ao cuidado, esquecendo completamente a função de educar, ou, conforme constatou Cruz (2001), ainda se observa uma dicotomia entre atividades consideradas de rotina e de escolarização.

Em 2008, sob a coordenação conjunta do MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e da Unicef, e em parceria com outras 4 instituições, foram elaborados os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, um instrumento de autoavaliação da qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), (MEC/2006), sendo que a construção dos indicadores partiu de sete dimensões de qualidade pré-estabelecidas, que são: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Trata-se de uma modalidade avaliativa que visa a captar aspectos da realidade educacional ainda pouco abordados, que provoquem mudanças concretas no cotidiano escolar à política educacional e que mobilizem a sociedade em prol da melhoria da qualidade da educação, na perspectiva de ampliar a demanda social por direito e a garantia do direito à educação (Ação Educativa, 2013, p.8).

Apesar do que estabelecem esses dispositivos legais e normativos, os municípios, responsáveis por atender prioritariamente à educação Infantil, na sua maioria, pouco avançaram no sentido de

garantir o acesso a todas as crianças, nem tampouco garantir um atendimento de qualidade.

A criação de uma sistemática de avaliação para a educação infantil também está prevista no PNE/2014, na sua meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. E, entre as estratégias para que seja atingida esta meta prevê: “implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014, Lei N.º 13.005/14, Meta 1, item 1.6).

No que se refere à aplicação de instrumentos de avaliação na educação infantil, o documento “Diálogos sobre Avaliação na Primeira Infância”, (2014), traz uma análise de 5 instrumentos que já foram utilizados no Brasil em maior escala a nível municipal ou mais amplo, nos formatos originais ou adaptados, são eles: as escalas *Ecerc-r/Iters-r* (Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition - Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition) *Environmem Rating Escalas* elaboradas por Thelma Harms, Richard Clifford e Debby Cryer, da University of North Carolina, nos Estados Unidos., o *Indique Educação Infantil* (Indicadores de Qualidade da Educação Infantil), lançado em 2009 elaborado pelo MEC-Ministério da Educação em parceria com outras instituições, que são a Ação Educativa, o Unicef, a Undime e a Fundação Orsa, o *ASQ-3* (Ages and Stages Questionnaires, Terceira Edição), que tem como autora a americana Jane Squires, o *EDI* (Early Development Instrument) desenvolvido por Dan Offord e Magdalena Janus do Offord Centre for child Studies (OCCS) e o *IOC* (Indicadores de Oportunidades e Conquistas), desenvolvido pela Pedagoga Márcia Mamed, Dr. Jairo Werner Jr. E Dra. Elizabeth Tunes, por meio da Pastoral da Saúde.

As autoras citadas concluíram que há convergência de opiniões quanto à necessidade dessa avaliação dos resultados na educação infantil, especialmente quando as iniciativas são oriundas do setor público, mas que, quando o assunto é incluir ou não medidas do desenvolvimento das crianças no processo avaliativo para determinar a qualidade de ações e serviços voltados à primeira infância, há muitas divergências.

Uma parte dos especialistas considera que é essencial a utilização de testes e escalas que possam fornecer uma medida clara do desenvolvimento das crianças, a ser monitorada e comparada nos diversos momentos. Argumentam que a razão de ser dos programas é o bem-estar das crianças pequenas e, sem uma medida relacionada ao seu desenvolvimento, não é possível saber se a iniciativa traz bons resultados.

No entanto, a criação de um sistema de avaliação para a educação infantil coloca-se como um imenso desafio, a começar pela definição do que envolve a avaliação da educação infantil, tratando-se do aspecto da qualidade do atendimento e suas dimensões, e a avaliação na educação infantil, direcionada ao aspecto do desenvolvimento infantil.

De acordo com o documento, “Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, produzido por um Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do MEC em outubro de 2012, podem ser assim definidas:

A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação *da* educação infantil torna esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural (BRASIL, 2012, p. 13).

Afirmando-se que, a avaliação dessas condições, de modo sistemático, é condição inicial para alterar o quadro de precariedade que vem sendo evidenciado pelos diagnósticos disponíveis sobre a educação infantil, cabendo especial atenção para o modo como se dá o atendimento, não apenas em estabelecimentos públicos como também em estabelecimentos conveniados com o setor público. São ilustrativos os resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, que evidenciam “[...] a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola” (CAMPOS *et al*, 2011, p. 47).

O que se propõe é que a avaliação seja baseada em algumas diretrizes iniciais visando à construção de sistemática de avaliação que possibilite o julgamento da realidade educacional em sua diversidade. E que o instrumento de avaliação seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e produto/resultados. Sendo que, a partir da análise dos documentos do MEC foram considerados como insumos, as condições e fatores indicados nos documentos como condição para a oferta qualificada de educação infantil, que se referem a orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais, outros recursos (alimentação e serviços de apoio e proteção aos direitos); como processos, os aspectos relativos à gestão, currículo, relações/interações que se espera estejam presentes na educação infantil e, com relação aos resultados, considerou-se o pleno alcance das dimensões de qualidade indicadas nos documentos do MEC. Ainda há que se considerar, para efeito dos produtos esperados, a diversidade dos contextos educacionais em âmbito nacional.

Para avançar na melhoria da qualidade da educação é fundamental articular processos avaliativos que tenham a escola como foco, com avaliações das políticas e da gestão educacional, avançando rumo a uma avaliação do sistema educacional como um todo (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Com a aprovação do PNE, no qual a meta I prevê avaliação na educação infantil, que deverá ocorrer a cada dois anos, as discussões, envolvendo avaliação na e da educação infantil, foram ampliadas. De um lado o MEC com a responsabilidade de programar um sistema de avaliação, tendo como foco os resultados, de outro a sociedade civil organizada e órgãos que defendem e discutem a educação infantil, e todos os aspectos que envolvem essa etapa da educação básica, e, portanto, alertam para os riscos de se implantar um sistema de avaliação que desconsidere as especificidades dessa faixa etária, como os

instrumentos utilizados em avaliações de larga escala, a exemplo do ASQ (*Ages & Stages Questionnaires*), que foi colocado em debate pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República como proposta de instrumento a ser utilizado pelo MEC.

A Nota Técnica divulgada pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI /SEB/MEC), em novembro de 2011, para subsidiar o posicionamento do Ministério da Educação no que concerne à viabilidade de uso do *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ), baseou seu posicionamento nos resultados do Seminário Nacional sobre Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, realizado em setembro de 2011, sobre a avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil, onde as discussões sobre o tema levaram à conclusão de que a avaliação da educação infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.

Alerta-se para os inúmeros desafios que ainda são enfrentados no campo das políticas públicas de educação infantil em todo o país, onde os municípios esforçam-se para garantir o acesso, considerando que a demanda deva aumentar a partir de 2016, prazo final para que todas as crianças sejam atendidas em caráter obrigatório, conforme preconiza a alteração feita na LDB por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornando-se assim muito distante o desafio da universalização com qualidade conforme preconiza o MEC e todos os estudos sobre qualidade na educação infantil.

Para Dourado (2007, p.12), o conceito de qualidade da educação é polissêmico, ou seja, do ponto de vista social a educação é de qualidade quando contribui para a equidade; já do ponto de vista econômico, a educação é de qualidade quando é eficiente no uso dos recursos destinados à sua finalidade.

Diante do exposto, neste estudo objetivou-se contribuir para a criação de um instrumento que possibilite diagnosticar a qualidade da gestão da(s) política(s) pública(s) de educação infantil no Estado de Santa Catarina, com foco nos seus insumos e processos, a partir de itens que possibilitem avaliar as condições do atendimento realizado na atualidade. Propõe-se a criação de instrumento que para buscar diagnosticar a qualidade da gestão com base em documentos oficiais e não oficiais já existentes no Brasil.

2.2.3.1 Qualidade na Educação Infantil

De acordo com Davok (2007),

os dicionários definem qualidade como sendo o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência.. (DAVOK, 2007, p. 2)

Com base nisso, Davok (2007) afirma que qualidade implica em uma ideia de comparação. Para ela, poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não possuem em igual grau.

Em se tratando de “qualidade em educação” são possíveis várias interpretações, dependendo dos aspectos inerentes a cada etapa e suas especificidades. Davok (2007) afirma que a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais de suas instituições.

Demo (2001) entende que qualidade converge com a ideia de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana: nessa condição, qualidade é o toque humano na quantidade.

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter (DEMO2001).

Quando se discute qualidade em educação, esse conceito é frequentemente confundido com o discurso do direito à educação, da garantia de acesso para todos, relacionando qualidade com quantidade,

e, no entanto, é necessário democratizar o acesso com qualidade. Discutir qualidade em educação é algo muito mais desafiador. Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e muito menos sem tais insumos. Esses documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extraescolares e intraescolares. (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

Nesse sentido, Biesiegel (1981) já opunha a preocupação com a qualidade à exigência da “quantidade”, ou seja, à democratização do acesso á educação.

Em se tratando de qualidade em educação, de acordo com a União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o tema da qualidade está sempre no centro dos debates, sendo uma aspiração constante dos sistemas educacionais de todos os países.

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2007/2008, p. 27).

Para a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Qualidade da Educação, está diretamente ligada com a relação insumos-processos-resultados. Ou seja, envolve as relações entre recursos humanos e materiais, bem como

o desenvolvimento da prática que ocorre nos espaços escolares, nos processos envolvendo os sujeitos, os currículos e, sem dúvida os resultados da aprendizagem desenvolvida, representados pelo desempenho dos alunos.

A qualidade da educação é um conceito normativo e multifatorial, *“porque em su definición intervienen, al menos, dimensiones correspondientes a la filosofía, la pedagogía, la cultura, la sociedad y la economía”* (Unesco, 2003, p. 44). Nessa ótica, a Unesco ressalta, ainda, como critérios peculiares à avaliação da qualidade: a relevância, a pertinência, a equidade, a eficiência e a eficácia, ressaltando a importância de uma avaliação das políticas de educação que não tenha foco apenas nos resultados, mas que envolva todas as dimensões das ações educativas.

Remetendo-nos às dimensões de qualidade definidas nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, a educação infantil de qualidade não pode ser desvinculada da elaboração e prática de um currículo que contemple aspectos inerentes à qualidade. Um currículo de qualidade deve levar em conta a realidade na qual as crianças estão inseridas no cotidiano da instituição de educação infantil, deve ser pensado a partir da prática pedagógica diária, voltada para a promoção de atividades que possibilitem o prazer da descoberta, da aprendizagem, da diversão, voltadas ao desenvolvimento de seres críticos, criativos, autônomos com foco na emancipação e não na dependência, elevando sua autoestima e dando-lhe autonomia nas suas ações.

De acordo com Souza (2005), são vários os aspectos da qualidade da educação infantil que sempre estarão desafiando a competência do profissional de educação. A gestão, por exemplo, se constitui como um processo de articulação entre equipes administrativas, financeiras e pedagógicas, para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, o qual definirá pressupostos filosóficos, sociais e educacionais.

A qualidade requer ainda, a prática sistemática de registro do cotidiano das salas de aula. Como instrumento de trabalho, o registro vem sendo associado ao planejamento e avaliação. Assim como os rituais do planejamento, registro e avaliação como um fazer educativo do profissional que quer construir sua competência e qualidade no trabalho que desenvolve junto aos grupos de criança (OSTETTO, OLIVEIRA & MESSINA, 2001, p. 23).

Outro aspecto importante na garantia de qualidade da educação infantil é a formação docente, preferencialmente específica e de qualidade. São os docentes os atores mais diretamente responsáveis pela

prática pedagógica diária e, conseqüentemente, pela garantia de atendimento de qualidade para as crianças no cotidiano. Quando possuem boa formação e suporte pedagógico adequado os docentes podem contribuir não só para a qualidade da educação como para a construção de uma educação mais justa, igualitária e democrática.

A formação continuada faz com que ele atualize e amplie seus conhecimentos aliando a teoria com a prática aumentando, com isso, sua capacidade de refletir e repensar sua prática promovendo avanços na qualidade do ambiente de aprendizagem e, com isso, o desenvolvimento integral das crianças, finalidade da educação infantil.

Com relação ao profissionalismo docente, Zabalza (1998, p.27) ressalta as especificidades dos profissionais que atuam na educação infantil, ao afirmar que as exigências são as mesmas aplicáveis aos professores dos outros níveis de ensino, porém as competências que definem os profissionais que atuam na educação infantil possuem perfis próprios no qual o peso do componente das relações é muito forte. Para ele, a relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas.

O autor aponta ainda a importância da qualidade de vida dos professores, ressaltando três aspectos considerados por ele como básicos para a garantia da qualidade são eles: a diminuição da pressão psicológica, a disponibilidade e a dotação dos espaços e a carreira docente. *Incluiríamos* ainda o tempo destinado ao planejamento e organização das atividades, bem como destinado á avaliação do trabalho realizado.

Esse aspecto da qualidade foi reafirmado quando, visando a superar o cenário de precariedade e buscando contribuir com o alcance da tão almejada qualidade social da educação nacional, foi aprovada a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece as diretrizes para os planos de carreira e remuneração para o magistério onde se enfatiza que a valorização profissional se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso.

A lei prevê, portanto, essencialmente a elaboração ou adequação de planos de carreira, no âmbito da União, Estados do Distrito Federal e dos municípios, piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública e garantia de 1/3 das horas trabalhadas destinadas a atividades extraclasse.

No tocante ao trabalho pedagógico realizado nas instituições públicas de atendimento á educação infantil, este deve ser planejado de acordo com a proposta pedagógica do município, obrigatoriamente levando em consideração a criança, com foco na criança que como

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

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, garantindo a todas as crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens que devem acontecer por meio de brincadeiras e interações com outras crianças e com os adultos que fazem parte do seu cotidiano na instituição (BRASIL, 2010).

A linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se a partir das interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido. O signo é o instrumento mediador que tem como função a organização do pensamento, decorrente da possibilidade de generalizar e abstrair as experiências dos sujeitos (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1997, p. 17).

O atendimento de qualidade oferecido nas instituições de educação infantil promove o desenvolvimento infantil na primeira infância tanto por meio das situações de aprendizagem promovidas por profissionais qualificados como de ambientes bem estruturados, já que o desenvolvimento acontece também nas situações de interação que ocorrem nesses espaços. Para Vygotski (1991, p.101) os “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” são despertados nas situações de aprendizagem.

Outro aspecto considerado primordial por especialistas da área e reconhecido nos documentos oficiais do MEC é a relação com a comunidade escolar, principalmente com as famílias.

A participação da família é fundamental para garantia da qualidade na Educação Infantil. De acordo com Souza (1998, p. 3):

Aos pais interessa saber se podem ou não confiar nos profissionais, que serão as pessoas mais diretamente responsáveis por seus filhos. Se são pessoas que se empenharão ou não para evitar que as crianças sejam expostas as situações de perigo. SOUZA, 1998, p. 3)

A LDB preconiza que deverão ocorrer interação e trocas entre as instituições e as famílias, que aconteçam de forma criativa e solidária com vistas a promover a proteção integral das crianças, seu bem-estar e sua segurança, ou seja, a educação infantil de qualidade depende do esforço conjunto de toda a comunidade escolar com foco no desenvolvimento integral das crianças, isso envolve diálogo e compromisso permanente dos atores envolvidos, construindo, dessa forma, ações que oportunizem vivências e aprendizagens efetivas para as crianças.

Para Souza (1998), uma educação infantil de qualidade requer o desenvolvimento de uma proposta pedagógica capaz de valorizar a criança, ajudá-la na construção de sua identidade pessoal e de sua sociabilidade. A autora apresenta vários critérios e indicadores essenciais na busca da qualidade. Para ela:

(...) um programa de educação infantil poderá ser considerado de qualidade se for capaz satisfazer as necessidades e interesses das crianças e envolvê-las cognitivamente e afetivamente, cada vez mais com seu próprio processo educativo e, ainda, seduzi-las com o desafio do aprender a aprender, ampliando progressivamente seus horizontes de possibilidades (SOUZA, 1998, p. 3).

Já, em 2006, Campos, Fülgraf e Wiggers, constaram em resultados de diversas pesquisas que um dos grandes problemas da educação infantil está na indissociabilidade entre os atos de cuidar e o de educar que fazem parte da rotina da educação infantil, de acordo com as autoras:

Os resultados das pesquisas arroladas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade de

superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por sua vez, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário (CAMPOS; FÜLGRAF; WIGGERS, 2006).

De acordo com Zabalza (1998), são 10 os aspectos chaves que contribuem para uma educação infantil de qualidade. São eles:

- a) organização dos espaços;
- b) equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
- c) atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
- d) utilização de uma linguagem enriquecida;
- e) diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- f) rotinas estáveis;
- g) materiais diversificados e polivalentes;
- h) atenção individualizada a cada criança;
- i) sistemas de avaliação, anotações etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
- j) trabalhos com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Dahalberg; Moss; Pence (2003) definem alguns critérios de avaliação, classificando-os em três categorias, que são:

(..) os critérios estruturais (...), referem-se aos recursos e às dimensões organizacionais das instituições, como tamanho do grupo, níveis de treinamento dos funcionários, proporção de adultos em relação a crianças, e a presença e o conteúdo de um currículo. Os critérios processuais, referem-se ao que acontece na instituição, em particular as atividades das crianças, o comportamento dos funcionários e as interações entre crianças e adultos. Essa categoria pode ser ampliada para abarcar o relacionamento

entre a instituição e os pais. Os critérios de resultado têm sido definidos principalmente em termos de alguns aspectos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis, mas também através do desempenho escolar, social e econômico posterior da criança pequena, às vezes, se estendendo até a idade adulta (DAHALBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 132).

Para Peter Moss (2002), em síntese:

- 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;
- 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências;
- 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;
- 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir;
- 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo (MOSS, 2002, p. 20-21).

2.2.3.2 Qualidade da educação no Brasil: uma discussão ainda em andamento

A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil é antiga. Segundo Araújo (2016), nas décadas de 1960 e 1970, em pleno regime militar, começa a surgir no Brasil os primeiros estudos sobre os custos da educação. Entretanto, foi somente a partir de 1988, durante a elaboração da nova Constituição Federal, após a abertura democrática, é que

(...) o debate começou a enveredar não apenas para se desvendar o quanto custa o ensino, mas essencialmente para mensurar quanto é preciso

investir para a garantia de um ensino de qualidade” (ARAÚJO, 2016, p. 11).

A Constituição Federal, ao instituir a educação como um direito social, expresso como direito de todos e dever do Estado, não partiu de uma situação de inexistência de oferta educacional. Pelo contrário, os avanços ali registrados são fruto da consolidação de um sistema educacional descentralizado e com padrões de oferta muito diferenciados. Sendo assim, a Constituição Federal consignou como um dos seus princípios que deveriam reger o ensino a “garantia de padrão de qualidade” (ARAÚJO, 2016, p. 153 e 154).

Importa observar que o tempo passou e o padrão de qualidade colocado como princípio da educação brasileira na Constituição Federal nunca foi sequer estabelecido.

Araújo (2016) destaca que somente em 1996, oito anos depois, é que uma Emenda Constitucional (EC 14/1996) alterou o Artigo 211 da Carta Magna e esmiuçou o princípio da qualidade, indicando o ente responsável e uma finalidade para o padrão mínimo de qualidade. Em síntese, a citada Emenda Constitucional estabeleceu que a União deixaria de apenas prestar assistência técnica e financeira e passaria a exercer função redistributiva e supletiva com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade, sendo que isso seria feito mediante a assistência técnica e financeira, o que delegou à União a necessidade de construir parâmetros do padrão mínimo de qualidade. Essa premissa foi reforçada logo em seguida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), que, de forma explícita, delegou à União a tarefa de calcular o padrão mínimo de qualidade.

É nesse contexto que foi criado o Fundef (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), sancionado quatro dias antes da entrada em vigor da LDB. O Fundef foi considerado um passo a mais para a materialização do padrão mínimo de qualidade, com a criação de seis parâmetros básicos: criação de uma regra para o número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; capacitação permanente dos profissionais da educação; jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; complexidade de funcionamento; localização e atendimento da clientela; e busca do aumento do padrão de qualidade do ensino (ARAÚJO, 2016, p. 156 e 157).

E o tempo passou. A vigência do Fundef acabou e foi criado o Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica), em

substituição ao primeiro, mas os problemas de equidade e qualidade na educação brasileira não foram resolvidos. Em que pese os avanços obtidos, fato é que a política de fundos adotada pelo Brasil para dar conta dos desafios da educação pública não foram suficientes. Sendo assim, segundo Araújo (2016), a sociedade civil fez o que o governo brasileiro não se dispôs a fazer ao construir uma proposta concreta de CAQ (Custo Aluno Qualidade). Foi a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, coalisão fundada em 1999 e formada por mais de 200 organizações interessadas em defender o direito à educação pública de qualidade, que coordenou um processo de construção participativa e desenvolveu uma metodologia para definir os insumos adequados para um ensino de qualidade.

Carreira; Pinto (2007), autores que sistematizaram os estudos do CAQ, concluíram que o conceito de qualidade é bastante amplo e numa sociedade com educação de massa – **que é o caso do Brasil** (grifo nosso), está associado à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e tem relação direta com a qualidade dos insumos utilizados.

Em outras palavras, a ideia central é de que a garantia de insumos adequados seja condição necessária – ainda que não suficiente – para a qualidade do ensino. Embora concordemos que a definição de qualidade não deve passar apenas pela definição de insumos, do ponto de vista dos custos, que é o foco de nossa proposta, a garantia de infraestrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias é um componente imprescindível para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 25).

Ainda para Carreira; Pinto (2007), o Custo Aluno-Qualidade representa uma inversão completa da lógica que pauta o financiamento da educação e das demais políticas sociais no Brasil, marcado pela subordinação do investimento social à disponibilidade orçamentária imposta pelo ajuste fiscal.

A lógica vigente no Brasil estabelece que o valor médio gasto por aluno seja, quando muito, o resultado da divisão dos escassos recursos da vinculação constitucional – que muitas vezes não

é cumprida – pelo número de estudantes matriculados, variando conforme as oscilações da arrecadação. O CAQ trilha um outro caminho ao nascer da pergunta: qual é o investimento por aluno(a) que o País precisa fazer para que haja a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação de acordo com as metas do PNE (Plano Nacional de Educação)? (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 13).

Com base em Carreira; Pinto (2007), Araújo (2016) revela que para a elaboração do CAQ foi desenvolvida uma matriz que buscou relacionar a qualidade oferecida em cada uma das etapas e modalidades de ensino com os insumos necessários. Para tanto, foram definidas quatro categorias de insumos relacionadas: à estrutura e funcionamento; aos trabalhadores e trabalhadoras da educação; à gestão democrática; ao acesso e permanência. A seguir, é detalhada cada uma dessas categorias, resumidamente (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 29-31):

- *Insumos relacionados à estrutura e ao funcionamento:* referem-se à construção e à manutenção dos prédios, a materiais básicos de conservação e a equipamentos de apoio ao ensino. O diagnóstico da realidade atual aponta muitas vezes uma escola desagregadora, sem espaços apropriados para estudo e trabalho, locais sem atrativos e que atualmente, em muitas cidades, em razão da violência, transformaram-se em “caixas de cimento” nas quais os alunos ficam trancafiados atrás de portões fechados com cadeados.
- *Insumos relacionados aos trabalhadores e às trabalhadoras em educação:* abrangem as condições de trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho e a formação inicial e continuada dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação. Entre os problemas mais comuns, temos: a fragmentação das políticas de formação; a falta de reconhecimento dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação para além dos profissionais do magistério, como, por exemplo, vigias, serventes, merendeiras etc.; salários baixos e péssimas condições de vida; indefinições em relação à carreira e ao exercício profissional; número de alunos por professor muito elevado e incompatível com os processos de ensino e aprendizagem de qualidade.
- *Insumos relacionados à gestão democrática:* são um requisito essencial para que a educação seja viabilizada com qualidade. Entre os fatores mais importantes, destaca-se o fomento à participação da

comunidade escolar, que inclui o estímulo para o trabalho em equipe, a construção conjunta do projeto pedagógico, a democratização da gestão da escola e dos sistemas de ensino por meio do fortalecimento dos conselhos de escola e dos conselhos de educação e da garantia de participação de pais e mães, alunos e profissionais da educação na escolha dos dirigentes escolares e implica, ainda, a existência de grêmios estudantis independentes.

- *Insumos relacionados ao acesso e à permanência:* aqueles que devem ser assegurados aos alunos e às alunas, não podendo ser impeditivos para a permanência destes nas escolas, como material didático, transporte, alimentação, vestuário. Nesse ponto, é fundamental ressaltar a importância da articulação da política educacional com outras políticas sociais (saúde, assistência social, desenvolvimento agrário etc.) visando à criação e à manutenção de condições que garantam o acesso e a permanência. Além disso, a chamada escolar, ou “minicenso”, e o censo anual da população na faixa de escolaridade obrigatória são instrumentos fundamentais para assegurar o acesso e a permanência, já que permitem identificar e localizar as crianças que estão fora da escola. As condições para a concretização do período integral também devem ser garantidas por uma política de financiamento que fomente a jornada única do professorado.

Com o andamento dos estudos do CAQ, Carreira; Pinto (2007, p. 77) chegaram à conclusão de que os valores do CAQ por etapas e modalidades, na verdade, estabelecem um patamar mínimo de qualidade de educação e não um valor médio ou ideal, portanto, passaram a defini-lo como Custo Aluno-Qualidade Inicial, um primeiro passo decisivo rumo à qualidade que almejada como a ideal. É nesse contexto que se cunha o termo CAQi e se estabelece algumas premissas:

1. O valor do CAQi é essencialmente dinâmico e tende a crescer à medida que melhora a qualidade da educação pública oferecida e conforme os padrões de exigência da população aumentam.
2. O valor do CAQi é calculado a partir dos insumos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.
3. O valor do CAQi deve ser diferenciado em função dos diferentes níveis e modalidades de ensino.
4. O CAQi deve assegurar uma remuneração condigna aos profissionais do magistério, assim como aos demais trabalhadores em educação.
5. O CAQi deve considerar os parâmetros de infraestrutura e qualificação docente definidos pelo PNE.

6. O CAQi deve contribuir para o enfrentamento dos desafios de equidade existentes na educação brasileira.

Para Araújo (2016),

o CAQi representou um passo adiante na forma de raciocinar o financiamento educacional. “Ao invés de verificar qual custo-aluno é possível ser efetivado com os recursos alocados na educação pública em dado momento histórico, a metodologia parte da definição de um padrão mínimo de qualidade factível, por isso dito como inicial, e para viabilizá-lo, cabe a toda sociedade e aos governos a alocação do equivalente em recursos do fundo público que permitam a transformação da realidade (ARAÚJO, 2016, p. 165).

De 2007 em diante, os estudos do CAQi passaram a subsidiar a atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Na Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), realizada em 2008; nas Conferências Nacionais de Educação (Conae), realizadas em 2010 e 2014, respectivamente; e em todas as discussões realizadas no Congresso Nacional desde então, em se tratando de legislação educacional, o CAQi foi sempre ponto de debate e de referência para a incidência política realizada pela sociedade civil organizada, em especial da Campanha Nacional.

Fato é que o Ministério da Educação sempre resistiu em reconhecer o CAQi como uma referência para a definição de parâmetros de qualidade para a educação pública brasileira. Sendo assim, a Campanha Nacional intensificou sua atuação junto ao Conselho Nacional de Educação, que em meados de 2010 aprovou o Parecer CNE/CEB nº. 08, o qual estabeleceu normas para a aplicação do inciso IX do Artigo 4º da Lei nº. 9.394/96 (LBD).

O aspecto mais significativo do Parecer é que o mesmo identificou no Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como a melhor referência para a construção da matriz dos Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil (ARAÚJO, 2016, p. 172).

O Parecer aguarda homologação pelo Ministério da Educação até os dias de hoje (junho de 2016).

Outra arena de intenso debate sobre a qualidade da educação pública no Brasil, deu-se no âmbito da discussão do novo Plano Nacional de Educação (PNE) – e a Campanha Nacional estava lá mais uma vez. Salvo os atrasos ocorridos no processo e a tramitação demasiadamente longa do projeto de lei no Congresso Nacional - processo durou aproximadamente três anos e meio, com a incidência política realizada pela sociedade civil organizada, a Lei 13.005/2014, sancionada em junho de 2014, incorporou quatro estratégias acerca do padrão mínimo de qualidade e uma sobre a necessidade de regulamentação do regime de colaboração (ARAÚJO, 2016; CAMPANHA, 2016)). As estratégias são as seguintes:

- **20.6)** no prazo de 2 (dois) anos da vigência desde PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ;
- **20.7)** implementar o Custo Aluno Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;
- **20.8)** o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação – MEC, e acompanhado pelo fórum Nacional de Educação – FNE, pelo Conselho Nacional de Educação-CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e esportes do Senado Federal; e
- **20.10)** caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os estados, ao distrito federal e aos municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ.

Por fim, cumpre registrar que as discussões em torno do CAQi, apesar do tempo já decorrido, ainda renderão muitos debates. Mas é consenso da área que sem a mudança no sistema de financiamento da educação pública brasileira, não alcançaremos a qualidade desejada, que garanta os insumos e processos necessários definidos por Carreira; Pinto (2007), que certamente resultarão na educação infantil de qualidade para todas as crianças que tanto se espera.

Em 2015, a Campanha Nacional atualizou o estudo realizado em 2007. Para fins de comparação e ilustração, apresenta-se a seguir uma figura capturada de uma publicação da Campanha que demonstra a discrepância dos valores mínimos do Fundeb praticados na atualidade e os valores que seriam ideais a partir do CAQi, por etapa e modalidade da educação básica:

Figura 2 - Valores referência do CAQi para etapas e modalidades em relação ao Fundeb 2015.

Valores de referência do CAQi para etapas e modalidades do Fundeb - 2015				
Etapa/modalidade	CAQi CNE (% PIB Per-capita)	CAQi Campanha-CNE 2015*	Fundeb mínimo 2015	Diferença: CAQi Campanha - CNE X Fundeb mínimo
Creche (tempo integral)	39,00	10.005,59	3.349,27	6.656,32
Creche (tempo parcial)	30,00	7.696,61	2.576,36	5.120,25
Pré-escola (tempo integral)	19,63	5.036,15	3.349,27	1.686,88
Pré-escola (tempo parcial)	15,10	3.873,96	2.576,36	1.297,60
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Urbano (parcial)	14,40	3.694,37	2.576,36	1.118,01
Ensino Fundamental Anos Finais – Urbano (parcial)	14,10	3.617,41	2.834,00	783,41
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rural (parcial)	23,80	6.105,98	2.962,82	3.143,16
Ensino Fundamental Anos finais – Rural (parcial)	18,20	4.669,28	3.091,64	1.577,64
Ensino Fundamental (Tempo Integral)	18,72	4.802,69	3.349,27	1.453,42
Ensino Médio Urbano (parcial)	14,50	3.720,03	3.220,46	499,57
Ensino Médio Rural (parcial)	18,20	4.669,28	3.349,27	1.320,01
Ensino Médio Tempo Integral	18,72	4.802,69	3.349,27	1.453,42
Ensino Médio integrado à Ed. Profissional	18,72	4.802,69	3.349,27	1.453,42
Educação Especial (conta 2x)	31,68	8.127,62	5.668,00	2.459,62
Educação de Jovens e Adultos (Aval. no processo)	14,40	3.694,37	2.061,09	1.633,28
EJA (integrado à Ed. Profissional)	17,28	4.433,25	3.091,64	1.341,61
Educação Indígena e Quilombola	23,80	6.105,98	3.091,64	3.014,34
Creches conveniadas (tempo Integral)	33,00	8.466,27	2.834,00	5.632,27
Creches conveniadas (tempo parcial)	24,00	6.157,29	2.061,09	4.096,20

Obs: Nos casos em que o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 não estabeleceu um valor para o CAQi, usou-se o valor por aluno do CAQi para a etapa correspondente versus o fator de ponderação do Fundeb. Nota: Os valores do CAQi levaram em conta o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 e o PIB per capita de 2013 (R\$ 25.655,37)
* Elaboração: José Marcelino Rezende Pinto (USP) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Fonte: Materiais da Semana de Ação Mundial 2016 – Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

2.2.4 Educação Infantil em Santa Catarina

Entre os anos de 1988 e 1991, é formulada uma primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que define uma concepção de sujeito, de projeto de escola e de sociedade.

A partir daí, diversos documentos são coletivamente produzidos, com a finalidade de consolidar uma política curricular para o Estado de Santa Catarina, com destaque aos cadernos de 1998 e 2005 (SANTA CATARINA, 1998b, 2005). (Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica, 2014).

A atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ocorre também em face das novas demandas sociais, educacionais e curriculares e em consonância com as a reformulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando a superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. E, diferente da edição de 1998, na qual educação infantil e ensino fundamental tinham orientações específicas, nesta edição educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental são orientados de maneira conjunta.

Essa nova proposta foi elaborada numa perspectiva de formação mais integral do cidadão, tendo como base a perspectiva histórico-cultural. De acordo com as novas orientações, as propostas pedagógicas das escolas, organizadas na perspectiva da Educação Integral, devem considerar a possibilidade concreta de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e dos saberes.

O estado de Santa Catarina é formado por 295 municípios, sua população total, de acordo com o IBGE (2010), é de 6.248.436 habitantes, sendo que destes 7,9% são crianças de 0 a 5 anos de idade. O estado apresenta IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,774, o que é considerado alto, e quando se trata de atendimento na educação infantil, o estado apresenta um índice de atendimento de 50,2% das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Os dados do último censo escolar revelam que são atendidas nas instituições públicas do estado, 261.602 crianças, sendo que em instituições federais 200 matrículas, e estaduais 106 matrículas, todas na

capital Florianópolis, e as demais 261.296 matrículas de responsabilidade dos municípios. De acordo com a FECAM-Federação Catarinense de Municípios (2016), com relação ao IDEB-Índice de desenvolvimento da Educação Básica, a nota média da Rede Municipal de ensino de Santa Catarina nos anos iniciais (1º ao 5º ano) em 2015 é de 6,16 – o que representa um aumento de 0,33 pontos em relação a 2013, quando a nota foi de 5,83. Desde 2005, quando o IDEB foi criado, a nota vem aumentando gradualmente, de lá para cá os anos iniciais das escolas municipais aumentaram sua nota em 2 pontos.

A nota de 2015 das escolas municipais é também 0,01 pontos acima da nota de toda a Rede Pública de ensino de Santa Catarina (que compreende as escolas municipais, estaduais e federais situadas no estado) e foi também mais alta do que a média dos anos iniciais da Rede Municipal de ensino em todo país que chegou a 5,29.

A meta projetada para os anos iniciais da Rede Municipal Catarinense seria de 5,56, desta forma, as escolas municipais atingiram a nota.

Há uma diferença entre o IDEB dos Municípios e o estadual. Para o índice estadual é utilizado o Censo Escolar e a Prova Saeb – realizada por amostragem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Já o IDEB dos Municípios a Prova Brasil é utilizada como referência – realizada em todas as escolas dos Municípios. Essa diferença metodológica impede a comparação entre o IDEB dos Municípios e o IDEB estadual.

Quadro 3 - Evolução do IDEB Médio dos Municípios – Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

Anos Iniciais						
Anos	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB Médio dos Municípios de Santa Catarina						
Rede Municipal	4,16	4,65	5,03	5,59	5,83	6,16
Metas - Rede Municipal		4,22	4,61	5	5,28	5,56
Rede Pública	4,22	4,7	5,05	5,67	5,85	6,15
IDEB Médio dos Municípios do Brasil						
Quantidade de Municípios	4.345	4.986	4.959	5.136	4.968	4.988
Rede Municipal	3,51	3,92	4,42	4,77	4,94	5,29
Rede Pública	3,61	4,01	4,52	4,83	5,03	5,36

Fonte: INEP/MEC – Elaboração: FECAM

3 MÉTODO DE PESQUISA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 Quanto à abordagem

Segundo Gerhardt; Silveira (2009, p. 31), quanto à abordagem existem dois tipos de pesquisa: a qualitativa e a quantitativa.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa optam-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001, p.14) destaca que esse tipo de pesquisa leva em consideração significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis. Além do mais, esse tipo de pesquisa, utilizada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, cada vez mais tem alargado seu campo de atuação em áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Segundo Gerhardt; Silveira (2009, p. 32), As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Em relação à pesquisa quantitativa Fonseca (2002, p. 20) destaca que esse tipo de pesquisa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Sendo assim, a pesquisa em tela classifica-se como quantitativa.

3.1.2 Quanto à natureza

Quanto à natureza, Gerhardt; Silveira (2009, p. 35) argumentam que as pesquisas podem ser classificadas como sendo básicas ou aplicadas.

A pesquisa básica é aquela que objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação. Já a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Sendo assim, com base nos argumentos apresentados, a pesquisa em tela classifica-se como aplicada.

3.1.3 Quanto aos objetivos

Em relação aos objetivos, segundo Gil (2007), as pesquisas podem ser classificadas como sendo exploratórias, descritivas ou explicativas.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (i) levantamento bibliográfico; (ii) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (iii) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007, p. 27).

Sobre a pesquisa descritiva, Triviños (1987) informa que este tipo de estudo exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade e, geralmente, são classificados como: estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto*.

Os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão (TRIVIÑOS, 1987)

Já a pesquisa explicativa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ou seja, esse tipo de pesquisa explica o porquê das coisas, através dos resultados oferecidos e explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (GIL, 2007, p. 28).

Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado. As pesquisas explicativas nas ciências naturais valem-se quase que exclusivamente do método experimental. Nas ciências sociais, em virtude das dificuldades já comentadas, recorre-se a outros métodos, sobretudo ao observacional. Nem sempre se torna possível a realização de pesquisas rigidamente explicativas em ciências sociais, mas em algumas áreas, sobretudo da Psicologia, as pesquisas revestem-se de elevado grau de controle, chegando mesmo a ser designadas "quase-experimentais" (GIL, 2007, p. 28 e 29).

Diante do exposto, a pesquisa em tela classifica-se como sendo do tipo exploratória.

3.1.4 Quanto aos procedimentos

Segundo Gerhardt; Silveira (2009), quanto aos procedimentos as pesquisas podem ser classificadas como sendo: experimental;

bibliográfica; documental; de campo; *ex-post-facto*; levantamento; com *survey*; estudo de caso; participante; pesquisa-ação; etnográfica; etnometodológica.

Para se desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. De acordo com as características da pesquisa, poderão ser escolhidas diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível aliar o qualitativo ao quantitativo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 36).

No caso da pesquisa em tela, esta classifica-se como sendo pesquisa de campo, a qual, segundo Fonseca (2002) caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza-se coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.).

3.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A presente pesquisa constituiu-se a partir de seis etapas:

- 1) a pré-análise, onde foi realizada a organização e leitura flutuante do material;
- 2) a exploração do material, com codificação e fichamento das unidades de registro;
- 3) elaboração do instrumento;;
- 4) aplicação do instrumento de pesquisa;
- 5) tratamento dos resultados, interpretação; e
- 6) categorização dos conteúdos.

3.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa envolve uma investigação de aspectos relacionados às políticas públicas de educação infantil e seu processo de gestão pública nos municípios catarinenses, realizou-se uma amostragem probabilística aleatória. Para Reis (2012 p.2), “se a amostra não for probabilística não há como saber se há 95% ou 0% de probabilidade de que os resultados sejam corretos, e as técnicas de inferências estatísticas porventura utilizadas terão validade questionável”.

Por se tratar de uma população composta por municípios com características bem diferenciadas, optou-se por uma amostra aleatória simples, que foi definida por meio de sorteio *online*. O tamanho da amostra foi calculado com base em um erro amostral tolerável de 10% e nível de confiança de 95%. O estado de Santa Catarina é formado por 295 municípios e a amostra calculada foi de 75 municípios, representando 25,42% da população total.

Constam nos apêndices os documentos que demonstram todo o procedimento realizado na definição da amostra.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O questionário foi elaborado tendo como base para sua estruturação os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), suas dimensões e indicadores. Também serviram como base para essa elaboração, os RCNEI e as DCNEIs, entre outros documentos norteadores elaborados pelo MEC. Também foram levados em consideração os conhecimentos e vivências da autora sobre o tema tidos por meio da atuação profissional como professora de educação infantil na rede pública do município de Indaial/SC, atuante desde o ano de 2010; de cursos *lato sensu* sobre as temáticas Educação Infantil (2009) e Gestão Pública (2012); bem como da militância em movimentos sociais e fóruns que defendem o direito à educação de qualidade para todas as pessoas.

Optou-se por um questionário composto inicialmente por 25 questões, 21 fechadas, 3 mistas e uma aberta. Este pode ser consultado na íntegra no apêndice C, inclusive com ajustes feitos com o intuito de aprimorar o instrumento para utilização em outras pesquisas.

Diante da complexidade de se avaliar a qualidade, por se tratar de um conceito polissêmico (Dourado, 2007, pag. 12), optou-se por utilizar a técnica Delphi, que, de acordo com Minayo (2009):

(...) trata-se de um grupo de pesquisa ou um pesquisador elabora um texto, contendo um conjunto de indicadores que julga serem fundamentais para determinada avaliação e compartilha sua versão preliminar com os melhores especialistas sobre o assunto. O demandante pede a colaboração para leitura e crítica, dando aos colaboradores um prazo para correção, acréscimos e supressões. Ao receber as respostas, cabe ao pesquisador ou ao grupo de

investigação a incorporação. (...) A experiência de Claves mostra que quanto mais atores participam na construção dos instrumentos que balizam as avaliações, mais é possível ter legitimidade e consenso na apresentação dos resultados parciais e finais do trabalho (MINAYO, 2009, p. 6 e 7).

Tendo em vista o aprimoramento do instrumento de pesquisa e a etapa de validação, foram convidadas três especialistas em Educação Infantil para participarem desta etapa do processo. As profissionais colaboraram, sugerindo acréscimos e supressões no corpo do instrumento, bem como, atestaram a capacidade dos itens listados em medir a qualidade da educação infantil.

As especialistas que participaram da pesquisa possuem títulos de doutoras em educação e atuam como professoras em cursos de pedagogia em Universidade. Além disso, elas integram grupos de estudos, movimentos sociais, conselhos de educação e têm, como área de interesse e de atuação, a educação infantil. Portanto, todas as convidadas possuem vasto conhecimento sobre a educação nacional, com foco na educação infantil.

Com o intuito de preservar a identidade das especialistas, estas serão nominadas como: Especialista 1, Especialista 2 e Especialista 3.

A Especialista 1, fez várias considerações referindo-se ao nível de formação dos docentes e auxiliares que atuam na educação infantil. Além disso, destacou como importante analisar os respectivos enquadramentos profissionais e as formações continuadas oferecidas a estes (as) profissionais, entre outras sugestões inseridas diretamente no documento, em três trocas de mensagens por meio de correio eletrônico.

Já a Especialista 2, sugeriu ajustes especialmente nas questões que tratam do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais e como estas se traduzem no cotidiano as redes municipais de educação. Também fez pequenos ajustes no instrumento que contribuíram para melhorar a compreensão dos itens.

Por fim, a Especialista 3 sugeriu ajustes relevantes no que se refere às propostas pedagógicas adotadas pelas redes municipais de educação; ao tempo destinado para o planejamento das ações pedagógicas pelos docentes; às interações tidas pelos estudantes; e à avaliação do desenvolvimento das crianças.

Considerando as observações e sugestões, foram acrescentadas 5 questões ao questionário por passou a ser composto por 30 questões, sendo 22 fechadas, 7 mistas e 1 aberta.

Importante destacar que todas as especialistas foram unânimes ao afirmar que os itens que compõem o questionário abordam questões determinantes para a garantia da qualidade da Educação Infantil e, portanto, podem ser utilizados como parâmetros para mensurá-la.

O questionário - disponível para consulta no Apêndice D, disponibilizado a partir da página 101, foi aplicado aos responsáveis pela coordenação do trabalho pedagógico em cada município, por serem considerados aptos para responder todas as questões atinentes, já que acompanham e orientam a prática pedagógica e a gestão da política pública de educação infantil nas instituições que compõem as respectivas redes de ensino.

Quadro 4 – Dimensões, indicadores e itens. (Continua)

Planejamen	Proposta Pedagógica Consolidada	1) Com relação ao currículo da Educação Infantil: *	<ul style="list-style-type: none"> - Está Consolidado - Foi elaborado, porém ainda não consolidado. - Encontra-se em discussão. - Não foi iniciada sua elaboração. - Nenhuma das alternativas.
	Planejamento, acompanhamento e avaliação.	2) Com relação aos processos de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pelos docentes, na Educação Infantil:	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorrem de maneira sistemática seguindo normas da secretaria de educação do município. - Cada instituição tem liberdade para organizar o trabalho. - Não ocorre de maneira sistemática. - Não está estabelecido. - Nenhuma das alternativas.
		3) A avaliação do trabalho docente é realizada pela equipe gestora da SME por meio de:	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios. - Autoavaliação realizada pelos próprios docentes. - Avaliação por representantes da equipe docente - Não ocorre de maneira formal e sistemática. - Nenhuma das alternativas.
		4) O registro e acompanhamento do trabalho docente na Educação Infantil é feito por meio de:	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento dos registros pela equipe de gestão. - Sistemático por meio de relatórios ou diários. - Reuniões para relato. - Nenhuma das alternativas. - Outra:
Formação e	Formação Inicial dos professores.	5) Qual é o número total de profissionais que realizam o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil do seu município?	
		6) O número de docentes com nível superior corresponde a:	<ul style="list-style-type: none"> -Acima 90%. - Aproximadamente 70%. - Aproximadamente 50%. - Menos que 50%. - Nenhuma das alternativas.

		7) Com relação à formação em serviço das (os) profissionais que não possuem formação em nível superior, mas que realizam trabalho docente, acontecem: *	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de iniciar as atividades e no decorrer da atuação. - Antes de iniciarem as atividades. - Não recebem formação. - No decorrer da atuação. - Nenhuma das alternativas.
		8) A formação continuada ocorre por meio de:	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras com especialistas em eventos esporádicos. - Seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede. - Encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais. - Nenhuma das alternativas. - Outra:
		9) A formação continuada ou em serviço, oferecida aos profissionais da educação infantil, inclui: *	<ul style="list-style-type: none"> - Todos que atuam com as crianças direta ou indiretamente. - Docentes e auxiliares/assistentes de sala que trabalham diretamente com as crianças. - Docentes. - Não é oferecida. - Nenhuma das alternativas.
		10) Os profissionais que atuam na educação infantil recebem formação sobre o ECA? *	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. - Não.
		11) As formações sobre o ECA, com foco na garantia dos direitos das crianças, são ofertadas: Se você respondeu afirmativamente a pergunta número 10 responda, ou, se respondeu negativamente, selecione a opção "não se aplica".	<ul style="list-style-type: none"> - A todos os profissionais. - À equipe de gestão e aos professores. - Aos professores e auxiliares/assistentes de sala que atuam diretamente com as crianças. - Somente aos professores. - Não é oferecida.
		Condições de trabalho adequadas.	12) Com relação ao tempo destinado a estudos e planejamento individual ou coletivo:
	13) Existe espaço destinado a estudos e planejamento dos docentes, em cada instituição de Educação Infantil?		<ul style="list-style-type: none"> - Sim - Não
	14) O espaço destinado a estudos e planejamento dos docentes:		<ul style="list-style-type: none"> - É de uso exclusivo e equipado com mobiliário adequado, computadores, impressora, armário individualizado, etc.

		Se você respondeu afirmativamente a pergunta número 13 responda, ou, se respondeu negativamente, selecione a opção "não se aplica".	<ul style="list-style-type: none"> - É de uso exclusivo, porém, não está equipado. - Não é de uso exclusivo, mas está equipado com mobiliário e computador. - Não há espaço destinado para essa finalidade. - Não se aplica.
Multiplicidade de	Crianças se expressando por meio de diferentes linguagens, simbólicas, musicais e corporais.	15) A prática pedagógica presente nas instituições de Educação Infantil inclui atividades que envolvem:	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens, interações e brincadeiras. - Brincadeiras e interações. - Linguagens e brincadeira. - Linguagens e interações. - Nenhuma das alternativas.
		16) As propostas pedagógicas do município e das instituições de educação infantil, contemplam práticas que envolvem as linguagens: Selecione mais de uma opção se necessário.	<ul style="list-style-type: none"> - Dramática e musical. - Plástica e matemática, Corporal e escrita, Gestual e oral. - Corporal e escrita. - Gestual e oral. - Nenhuma das alternativas.
Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças.		17) Com relação ao respeito às ideias e produções das crianças nas instituições da sua rede de educação infantil:	<ul style="list-style-type: none"> - São expostas na instituição, com local adequado e destinado para ocorra de forma contínua. - São expostas esporadicamente, mas sem um local adequado e destinado para esse fim. - São expostas esporadicamente de acordo com as possibilidades e organização dos professores. - Não são expostas. - Nenhuma das alternativas.
	Interações entre crianças e crianças	18) Com relação às interações entre as crianças essas ocorrem:	<ul style="list-style-type: none"> - Em momentos planejados e não planejados entre diferentes faixas etárias. - Em momentos planejados entre diferentes faixas etárias. - Em momentos planejados e não planejados somente entre a mesma faixa etária. - Em momentos planejados, somente entre a mesma faixa etária. - Não ocorrem de maneira planejada.
Cooperação e	Respeito e Acolhimento	19) As participação/envolvimento das famílias acontecem por meio de:	<ul style="list-style-type: none"> - Assembleias, reuniões das turmas, projetos, atividades pedagógicas, exposições e momentos culturais. - Conversas em particular com os pais e/ou responsáveis. - Conversas que ocorrem por iniciativa das famílias. - Apenas nas reuniões de pais. - Nenhuma das alternativas.

Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças	20) As instituições de Educação infantil promovem:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações culturais e exposição das vivências e produções das crianças com a participação dos profissionais que atuam na instituição, de outras crianças, bem como das famílias e/ou responsáveis. - Apresentações culturais e exposição das vivências e produções das crianças com a participação dos profissionais que atuam na instituição de outras crianças, bem como das famílias e/ou responsáveis. Nenhuma das alternativas. - Apresentações culturais e exposições das vivências e produções das crianças apenas no âmbito da própria turma. - Apresentações culturais planejadas para as crianças e suas famílias (peças teatrais, teatros, apresentações circenses, roda de capoeira, apresentação musical realizada por grupos convidados). - Apresentações culturais planejadas para as crianças e suas famílias (peças teatrais, teatros, apresentações circenses, roda de capoeira, apresentação musical realizada por grupos convidados). Apresentações culturais e exposição das vivências e produções das crianças com a participação dos profissionais, que atuam na instituição, de outras crianças, bem como das famílias e/ou responsáveis. - Nenhuma das alternativas.
	Avaliação do Desenvolvimento Infantil	21) A avaliação das situações de aprendizagem propostas pela equipe docente, nas instituições de educação infantil, têm como foco: Assinale mais de uma opção se necessário.
22) A avaliação das crianças é feita por meio de:		<ul style="list-style-type: none"> - Registros individuais - Portfólios individuais - Relatórios de avaliação elaborados pelos professores - Nenhuma das alternativas. - Outra:

	Participação da instituição na Rede de Proteção Social	23) A relação com a rede de proteção social (CMDCA, CT, etc.) ocorre:	<ul style="list-style-type: none"> - Em situações de suspeita ou evidência de violência e/ou maus tratos.(34) - Em situações de evidência de violência e/ou maus-tratos.(2) - Em palestras e formação com os profissionais.(7) - Quando a equipe de proteção vem até a instituição.4) - Nenhuma das alternativas.(3)
Promoção da Saúde	Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças	24) A alimentação oferecida para as crianças:	<ul style="list-style-type: none"> - Segue cardápio elaborado por nutricionista responsável por esta etapa da educação básica, que faz também o acompanhamento. (47) - Há um cardápio elaborado por uma nutricionista, mas o mesmo nem sempre é seguido pelas merendeiras. - Há um cardápio elaborado por uma nutricionista, mas o mesmo quase nunca é seguido pelas merendeiras. - Não há um cardápio a ser seguido. As merendeiras preparam os alimentos de acordo com os gêneros disponíveis. - Nenhuma das alternativas.
	Limpeza, insalubridade e conforto.	25) Com relação a limpeza e conservação dos espaços de atendimento das crianças:	<ul style="list-style-type: none"> - Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação são preparados para garantir espaços limpos, salubres, confortáveis e seguros. - Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação também auxiliam em outros setores da instituição. - Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação esporadicamente também cuidam das crianças em alguns momentos do dia. - Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação também cuidam das crianças em alguns momentos do dia cotidianamente. - Nenhuma das alternativas.
	Segurança	26) Com relação à segurança das crianças: Assinale mais de uma opção se necessário	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros. - Os espaços seguem normas de segurança com acompanhamentos de profissionais da área de segurança no trabalho. - Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente. -A equipe gestora do espaço é responsável pela segurança. - Nenhuma das alternativas.

Espaços, Mobiliários e Materiais	Espaços, mobiliários e materiais que favorecem as experiências das crianças.	27) O planejamento e organização dos espaços de atendimento das crianças, com relação a mobiliários e materiais é feito:	<ul style="list-style-type: none"> - Considerando as necessidades das crianças. - Considerando as necessidades da equipe docente. - Considerando as necessidades das famílias. - Considerando as necessidades da equipe de limpeza e merendeiras. - Nenhuma das alternativas.
		28) Com relação aos espaços físicos destinado ao atendimento da Educação Infantil:	<ul style="list-style-type: none"> - Foram planejados e construídos de acordo com as especificidades dessa faixa etária. - Alguns espaços foram construídos e outros adaptados de acordo com essa faixa etária. - Foram adaptados de acordo com as especificidades dessa faixa etária. - São utilizados espaços das escolas que atendem o ensino fundamental. - Nenhuma das alternativas.
	Materiais variados e acessíveis às crianças	29) Os materiais de uso pedagógico:	<ul style="list-style-type: none"> - São adequados de acordo com a faixa etária, disponíveis e de fácil acesso pelas crianças, conforme planejamento pedagógico. - Estão disponíveis e são acessados, facilmente, pelas crianças e adultos. - São adequados de acordo com a faixa etária, disponíveis e são acessados com a emissão do(s) adulto(s) responsável(eis). - Não estão disponíveis de forma adequada para todas as faixas etárias. - Nenhuma das alternativas.
Espaços, mobiliários e materiais para esponder aos interesses e necessidades dos adultos.		30) Com relação aos espaços, mobiliários e materiais destinados ao uso dos profissionais que atuam nas instituições:	<ul style="list-style-type: none"> - Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados com o objetivo de atender aspectos inerentes à saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto e aconchego, tanto dos profissionais quanto dos familiares e/ou responsáveis pelas crianças. - Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados para atender as necessidades de saúde e segurança e uso apenas dos profissionais que atuam nas instituições. - Os espaços, mobiliários e materiais são construídos, adquiridos e/ou organizados sem planejamento. - São adequados de acordo com o que se encontra disponível na instituição. - Nenhuma das alternativas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL 2009).

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como forma de assegurar que os respondentes seriam as coordenadoras da educação infantil, responsáveis pela gestão das políticas de educação infantil nos municípios, que geralmente são

pessoas indicadas para exercer essa função, com vasta experiência na área, responsáveis pela gestão do funcionamento das redes e, portanto de todas as instituições de atendimento da educação infantil, nos municípios sorteados, foi feito um primeiro contato via telefone para apresentar a proposta de participação da pesquisa em tela. Ou seja, o convite foi feito diretamente para as coordenadoras de educação infantil, momento em que foi explicitada a importância da pesquisa para o campo da Educação Infantil e foram verificados os endereços eletrônicos das respondentes. Importante destacar que todas as pessoas contatadas aceitaram o convite de pronto.

Para a aplicação do questionário, foi utilizada a ferramenta colaborativa chamada Google Drive, sendo que inicialmente foi disponibilizado de 30 de julho a 30 de agosto de 2015. Porém, houve a necessidade de ampliar o prazo já que dentro do prazo estabelecido foram obtidas apenas 20 respostas. Então ficou disponível por mais 30 dias com o intuito de a participação, sendo que no final do mês de setembro o

Número de respondentes era de 36, considerado ainda muito baixo, motivo pelo qual optou-se por disponibilizar por mais tempo até atingir 50 respostas, encerrando-se assim a disponibilização no dia 27 de outubro de 2015. Durante os períodos de prorrogação, precisou acontecer uma mobilização por meio de contatos via email para que as coordenadoras (es) respondessem a pesquisa e as justificativas foram, na maioria dos casos de esquecimento, por receber o email e deixar para responder em outro momento, mas também ocorreu de não conseguirem acessar o link entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 DESCRIÇÃO DOS RESPONDENTES

Da amostra, composta por 50 municípios selecionados aleatoriamente, localizados em todas as regiões do estado de Santa Catarina, sendo que, a maioria destes (18) por acaso, estão localizados na região oeste catarinense.

Como forma de conhecer melhor a realidade dos municípios participantes, estes foram classificados de acordo com o tamanho da rede de educação infantil existente, utilizando como dado para essa classificação o número de docentes que realizam o trabalho pedagógico nas instituições. Para fins deste estudo, os municípios foram assim classificados: municípios de grande porte - aqueles que possuem mais de cem docentes (10 municípios, ou seja, 20% da amostra); de médio porte - aqueles que possuem entre cinquenta e cem docentes, (8 municípios, ou seja, 16% da amostra); e de pequeno porte aqueles com número de docentes igual ou inferior a cinquenta (32 municípios, ou seja, 64% da amostra).

No quadro 3, apresentam-se, além do IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e População estimada, os dados educacionais considerados relevantes para esta pesquisa.

Quadro 5 - Perfil dos municípios que compõem a amostra e foram identificados. (Continua)

Município	População estimada em 2015	IDHM 2015	IDEB - Municipal 2015	Número de Matrículas na Educação Infantil Pública - Ensino Regular e Especial		
				Total	Creche	Pré-escola
					Municipal	Municipal
Água Doce	7.132	0,698	5,7	273	98	175
Anitápolis	3.253	0,674	5,8	122	57	65
Arabutã	4.276	0,733	7,5	211	93	118
Araquari	32.454	0,703	5,9	1.714	935	779
Bom Jardim da Serra	4.631	0,696	4,6	149	63	86
Campo Alegre	11.992	0,714	6,2	516	254	262
Celso Ramos	2.776	0,719	6,5	124	46	78

Quadro 5 - Perfil dos municípios compõem a amostra e foram identificados. (Continuação)

Município	População estimada em 2015	IDHM 2015	IDEB - Municipal 2015	Número de Matrículas na Educação Infantil Pública - Ensino Regular e Especial		
				Total	Creche	Pré-escola
					Municipal	Municipal
Coronel Martins	2.534	0,696	***	90	44	46
Correia Pinto	13.826	0,702	5,0	708	417	291
Corupá	15.132	0,78	6,7	591	288	303
Ermo	2.078	0,726	***	60	-	60
Fraiburgo	35.942	0,731	6,2	1.695	901	794
Gaspar	65.024	0,765	6,3	2.765	1.463	1.302
Ibiam	1.970	0,725	***	87	50	37
Ibicareé	3.313	0,708	6,5	91	25	66
Ibirama	18.412	0,737	6,0	1.038	609	429
Iporã do Oeste	8.823	0,759	8	411	186	225
Jupirá	2.142	0,719	6,0	60	23	37
Lacerdópolis	2.246	0,781	5,8	101	27	74
Laguna	44.650	0,752	***	1.252	660	592
Lebon Régis	12.105	0,649	4,7	658	331	327
Orleans	22.449	0,755	5,7	812	392	420
Painel	2.381	0,664	***	67	24	43
Palmeira	2.537	0,671	6,8	143	72	71
Passo de Torres	7.912	0,72	5,1	322	133	189
Paulo Lopes	7.203	0,716	5,6	257	55	202
Penha	29.493	0,743	6	1.276	547	729
Piratuba	4.316	0,758	7,3	268	142	126
Ponte Serrada	11.452	0,693	5,4	664	356	308
Porto União	34.882	0,786	5,5	948	507	441
Quilombo	10.149	0,73	6,6	327	140	187
Rio Negrinho	41.602	0,738	5,9	1.757	759	998
Rio Rufino	2.485	0,653	***	93	53	40
Rodeio	11.380	0,754	6,3	486	267	219
São Bonifácio	2.944	0,731	***	87	27	60
São João Batista	32.720	0,74	6,2	1.310	635	675
São João do Itaperiú	3.634	0,738	***	166	62	104
São Ludgero	12.441	0,755	6,4	673	398	275
Schroeder	18.827	0,769	6,3	973	310	663
Sul Brasil	2.624	0,707	***	108	47	61

Quadro 5 - Perfil dos municípios compõem a amostra e foram identificados. (Conclusão)

Município	População estimada em 2015	IDHM 2015	IDEB - Municipal 2015	Número de Matrículas na Educação Infantil Pública - Ensino Regular e Especial		
				Total	Creche	Pré-escola
					Municipal	Municipal
Tunápolis	4.628	0,752	7,2	188	45	143
Urupema	2.497	0,699	***	88	24	64
Vargeão	3.590	0,686	6,4	241	100	141
Vidal Ramos	6.366	0,7	6,0	329	167	162
Xaxim	27.630	0,752	6,3	1.567	900	667

4.2 ASSOCIAÇÕES DESCRITIVAS

A seguir, serão apresentadas as análises descritivas de uma questão de cada dimensão, que estiveram presentes no instrumento de pesquisa, com a devida referência às suas dimensões.

Por escolha, serão analisadas questões que, segundo a literatura, são estratégicas para a execução de uma política de educação infantil de qualidade. Isso, entretanto, não invalida o cenário desnudado pelas demais dimensões e questões levantadas, cujos resultados contribuem para inferir índice de qualidade na política de educação infantil dos municípios participantes da amostra.

Torna-se necessário lembrar que as dimensões, a seguir apresentadas não estão organizadas por ordem de importância, ou seja, não houve a intenção de um organizar um *ranking*, mas sim abrir um diálogo sobre as questões que são cruciais para o universo da educação infantil.

4.2.1 Dimensão “planejamento institucional”, com ênfase no currículo

A LDB (1996) estabeleceu que a proposta pedagógica é um documento de referência. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Também chamada de projeto pedagógico, projeto político-pedagógico ou projeto educativo, a

proposta pedagógica pode ser comparada ao que o educador espanhol Manuel Álvarez chama de "uma pequena Constituição". Nem por isso ela deve ser encarada como um conjunto de normas rígidas. Elaborar esse documento é uma oportunidade para a escola escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de ensino. Além da LDB, a proposta pedagógica deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRIZA, 2016).

Ainda sobre as propostas pedagógicas, as DCNEI (2009) sugerem que,

(...) a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2009, p. 18).

Conforme afirma Coutinho (2016, p. 8), “o processo de documentação pedagógica permite atribuir à educação infantil a intencionalidade que lhe confere legitimidade enquanto primeira etapa da educação básica”. Com isso, entendemos que o cotidiano na escola, quer seja na educação infantil ou nas demais etapas da educação, não pode ocorrer de forma improvisada, ao contrário, deve ser cuidadosamente planejado para orientar as atividades desenvolvidas, a organização do espaço da instituição, garantindo a intencionalidade pedagógica, imprescindível para a efetivação do desenvolvimento integral das crianças e o envolvimento das famílias.

O currículo, na educação infantil, corresponde ao conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência, da prática (fruto das vivências das crianças) e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. Já as propostas pedagógicas devem ter a linguagem e a brincadeira

como elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos (BRASIL, 2009).

As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança, deve ser vivenciada tanto em situações espontâneas quanto planejadas, com e sem a intervenção do adulto (BRASIL, 2009).

Nas DCNEI (2010), o currículo da educação infantil é entendido como,

(...) as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Ou seja, o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p. 12).

Diante do contexto que permeia as discussões sobre proposta pedagógica e currículo na educação infantil ofertada pelos municípios brasileiros, nas redes públicas de ensino, escolheu-se, nesse momento, dar ênfase ao currículo, cuja situação existente nos municípios componentes da amostra, segue traduzida na Tabela 1..

Tabela 1 – Resultados da dimensão “planejamento institucional”.

Questão 1 - Com relação ao currículo da Educação infantil:	Respostas	%
Está consolidado.	21	42
Encontra-se em discussão.	17	34
Foi elaborado, porém ainda não consolidado.	8	16
Não foi iniciada sua elaboração.	3	6
Nenhuma das alternativas.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados obtidos na questão 1 demonstram que apenas 42% dos municípios pesquisados discutiu, elaborou e consolidou currículos para a educação infantil nas suas respectivas redes de ensino. Isso é preocupante, se considerarmos que as primeiras prerrogativas para a elaboração de propostas pedagógicas – que abarcam a construção de currículos na educação infantil, remontam os idos de 1996, com a promulgação da LDB e, mais recentemente, 2009 quando foram promulgadas as DCNEI.

Ademais, somando-se os municípios que ainda estão discutindo e aqueles que discutiram, mas ainda não consolidaram seus respectivos currículos para a educação infantil, tem-se um montante de 50% dos municípios componentes da amostra. Isso é alarmante, pois indica uma fragilidade pedagógica na área e denota a morosidade presente nas administrações públicas no que tange ao processo de implementação das diretrizes legais no campo da educação infantil.

A bem da verdade, esses resultados refletem uma realidade que já era esperada, se for levado em consideração o contexto da educação infantil no Brasil, que ainda é tratada como um apêndice da educação básica. Faz-se urgente o fortalecimento ou a consolidação de uma gestão eficiente nas redes de ensino, especialmente na etapa da educação infantil, em detrimento de bons resultados de proficiência nas etapas educacionais subsequentes.

4.2.2 Dimensão “formação e condições das professoras e demais profissionais”, com ênfase na formação continuada.

Um dos fatores que mais influenciam na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças (BRASIL, 2009, p. 52). Tratar desse fator é tocar em dois desafios ainda

presentes no campo da educação infantil: a formação inicial e a continuada – também conhecida como “formação em serviço”.

Segundo documentos do Governo Federal, em muitos Estados – e Municípios também (grifo nosso), ainda é uma realidade a presença de professores atuando sem formação de nível superior – a dita formação inicial, ignorando as exigências estabelecidas na Lei nº. 9394/1996 (LDB), na Política Nacional para Educação Infantil, lançada em 2005, nas DCNEI (2009) e no Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, intitulado “Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade” – muito embora, contraditoriamente, a legislação ainda permita a atuação de profissionais formados em Magistério atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como habilitados (grifo nosso).

Historicamente, as discussões a respeito do atendimento da primeira infância apontam para a importância da profissionalização docente para atuar nessa faixa etária, tendo esse tema sido discutido amplamente, antes mesmo da aprovação da LDB em 1996.

Nessa perspectiva, Oliveira (2002) salienta que, o desafio da formação precisa ser prioritariamente enfrentando pelas políticas de governo, uma vez que os professores são profissionais essenciais na construção do que a autora chama de uma “nova escola”, na qual o docente é o ator principal que irá garantir as mudanças significativas no contexto educativo.

De acordo com Gatti e Barreto, 2009,

(...) há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

Dados do Censo Escolar, elaborado anualmente pelo Inep denotam que, em 2015, 62% dos professores que atuaram na educação infantil ofertada nas escolas públicas do Brasil tinham formação em nível superior (destes 98% com licenciatura); outros 37% possuíam formação em nível médio – como já foi frisado, a legislação ainda permite que profissionais formados apenas no Magistério atuem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e 1% possuíam apenas o ensino fundamental. Com esse cenário, percebe-se que ainda existe um grande desafio a cumprir no que diz respeito à formação inicial na educação infantil, considerando-se a licenciatura em Pedagogia como o ideal de formação.

Nesse contexto, porém, tem outro aspecto a ser considerado: nos últimos anos tem crescido a quantidade de cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados na modalidade a distância. E aí entra no debate a qualidade dos cursos de formação. Para Kishimoto (2011) as contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil, o que impacta na qualidade dos mesmos.

Dando sequência ao debate, no mesmo grau de importância, há a formação continuada, tratada na LDB como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II); e como treinamento em serviço (Art. 87). Ainda segundo a LDB, a formação continuada tem a função de atualizar e dar suporte para garantir a qualidade da educação infantil, promovendo discussões e reflexões sobre a prática pedagógica presente nas instituições (BRASIL, 1996).

Para Nóvoa (1991), a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p.30).

Em síntese, os programas de formação são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. As formações, tanto inicial quanto continuada, devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

Diante do contexto que permeia as discussões sobre formação inicial e continuada, a intenção da pesquisa consistiu em tentar

compreender o cenário desses dois aspectos nos municípios componentes da amostra, o que segue traduzido nos argumentos e na tabela apresentada abaixo.

Ao analisar o contexto educacional presente nos municípios catarinenses, o que se nota no campo da formação continuada ao fazer o estudo é um grande investimento em cursos e palestras esporádicos, provavelmente na busca de compensar a má qualidade dos cursos de formação inicial e cumprir o previsto na legislação. Esse tipo de situação nos leva a inferir que este tipo de produto (palestras), tem se impulsionado como um interessante “mercado” de produtos e serviços voltados para a formação de profissionais da educação, o que nem sempre se traduz em qualidade pela falta de conexão com o cotidiano e os desafios constituídos a partir das especificidades.

Apesar de todo o arcabouço teórico e legal que trata da importância da formação docente, quer seja inicial ou continuada, os resultados obtidos na pesquisa demonstram que 34% dos municípios fazem suas formações continuadas com palestras e eventos esporádicos. Isso nos leva a inferir que existe ausência de um programa permanente de formação continuada e, tão pouco a configuração de uma linha pedagógica explícita, quer seja na proposta pedagógica ou no currículo adotado pelos municípios para a educação infantil.

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados descritivos dos dados levantados:

Tabela 2 - Resultados da dimensão “formação e condições das professoras e demais profissionais”. (continua)

Questão 8 - A formação continuada ocorre por meio de:	Respostas	%
Palestras com especialistas em eventos esporádicos.	17	34
Seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede.	12	24
Encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais.	10	20
Outra:		
Palestras com especialistas em eventos esporádicos, seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede, encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais.	1	2
Curso e palestras durante todo o ano garantindo aperfeiçoamento durante o ano todo.	1	2
Cursos e programas oferecidos pelo governo federal, seminários e palestras com especialistas convidados pela secretaria municipal da educação.	1	2

Tabela 2 - Resultados da dimensão “formação e condições das professoras e demais profissionais”. (conclusão)

Questão 8 - A formação continuada ocorre por meio de:	Respostas	%
Encontros bimestrais por área.	1	2
Formação continuada.	1	2
Palestras com especialistas em eventos antes do início das aulas e recesso de julho.	1	2
Palestras com especialistas, encontros sistemáticos, planejamentos.	1	2
Palestras, encontros bimestrais com trocas entre os profissionais.	1	2
Profissionais do Sistema de Ensino adotado pelo município.	2	4
Formação continuada definida pela secretaria municipal de educação.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à opção “seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede” ou, ainda “encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais que atuam na educação infantil”, obtiveram-se totais de 24% e 20%, respectivamente. Somados os percentuais, essas duas práticas alcançam 44% das respostas apresentadas, o que em última análise é um bom indicador, pois explicita que há um planejamento e o envolvimento dos profissionais da rede no processo.

Interessante observar que apenas 1 (um) município da amostra revelou adotar as três práticas de modo conjunto ou intercalado: palestras e eventos esporádicos; seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede; e/ou encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais que atuam na educação infantil.

4.2.3 Dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens”, com ênfase na prática pedagógica.

O desafio para o campo da pedagogia da infância, com relação às bases curriculares para a educação infantil, segundo Rocha; Coutinho (2007), está em redefinir, em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento, considerando a infância como construção social, contemplada na sua heterogeneidade e as próprias crianças nessa dimensão social para o cumprimento da sua função educativa de ampliação e de diversificação dos conhecimentos e experiências infantis (Revista Criança, nº 43, 2007, p. 10).

Outro aspecto relevante a ser considerado nas práticas pedagógicas da educação infantil é a construção da autonomia, construída em cada etapa percorrida, que deve abrir inúmeras possibilidades de expressão e atuação. Para que isso ocorra, as instituições de educação infantil devem ser organizadas de forma a favorecer essa autonomia, com ambientes onde os materiais estejam dispostos possibilitando que as crianças possam fazer escolhas. E as professoras devem atuar de maneira a incentivar a busca pela autonomia e estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo. (BRASIL, 2009, p. 38).

As práticas pedagógicas na educação infantil devem ser baseadas em propostas pedagógicas que respeitem três princípios básicos: éticos, políticos e estéticos, e ter como objetivo a garantia de acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (DCNEI, 2010).

Mello (2007) afirma que, com a teoria histórico-cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano, uma vez que os aspectos naturais providos no nascimento como condição necessária para a vida não bastam para mover o seu desenvolvimento. É preciso que a criança se aproprie da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade e, nesse sentido, a educação infantil exerce um papel fundamental no desenvolvimento de indivíduos capazes de exercer sua autonomia (MELLO, 2007, p. 88).

Ainda segundo Mello (2007), a educação infantil deve estar orientada

(...) intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos processos psíquicos. Isto só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade (MELLO, 2007, p. 93).

Dando sequência ao debate sobre as práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança, Oliveira (2002) aborda a questão das múltiplas linguagens, que, a seu ver, referem-se às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que possibilitam às

crianças trocar observações, ideias e planos. Para a citada autora, trabalhar com diversas linguagens inclui experiências corporais, sonoro-musicais, orais, plásticas, gráficas e matemáticas, o que possibilita à criança conhecer a si e ao mundo, estabelecendo relações com os objetos de conhecimento (OLIVEIRA, 2002, p. 228).

Ainda nesse contexto das práticas pedagógicas, outro aspecto a ser considerado é a importância do brincar e da brincadeira como elementos constitutivos da infância, sendo a última considerada como principal atividade das crianças e um dos seus principais meios de expressão. Klisys, ao publicar o artigo “Faz-de-conta: invenção do possível” na Revista Criança (2007), afirma que o brincar caracteriza-se como uma mescla entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, fruto de sua forma particular de pensar e de interagir com o mundo. Ela articula suas próprias experiências de vida com as experiências de suas brincadeiras (Revista Criança, 2007, p.27).

Tabela 3 - Resultados da dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens”.

Questão 15 - A prática pedagógica presente nas instituições de Educação Infantil inclui atividades que envolvem:	Respostas	%
Linguagens, interações e brincadeiras.	47	94
Brincadeiras e interações.	2	4
Linguagens e interações.	1	2
Linguagens e brincadeiras	0	0
Nenhuma das alternativas	0	0
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação a essa questão, quase que a totalidade dos municípios respondeu que as práticas pedagógicas presentes nas instituições de educação infantil incluem atividades envolvendo as linguagens, interações e brincadeiras, sendo que as linguagens estão sempre implícitas nas interações e nas brincadeiras. No entanto, diante da complexidade que envolve o ato de planejar e executar essas ações pedagógicas, somente com um acompanhamento sistemático e avaliação constante da prática pedagógica dos professores é que poder-se-ia assegurar a veracidade dessas práticas. Infelizmente, apenas observação *in loco* é que possibilitaria uma análise mais aprofundada da realidade.

4.2.4 Dimensão “interações”, com ênfase nas interações entre as crianças

Segundo o documento “Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado pelo MEC, a interação pode ser entendida como a ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou duas ou mais pessoas, de maneira recíproca. É que, na educação infantil, as interações ocorrem entre as crianças e os professores; crianças entre si; as crianças e os brinquedos; as crianças e o ambiente; as instituições e as famílias etc., ou seja, as interações fazem parte do cotidiano das instituições de educação infantil (BRASIL, 2012, p. 11 e 12).

Ou seja, as interações têm um caráter social por ser um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos, com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1989).

As DCNEIs (2009) também abordaram e orientaram a importância das interações no campo das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o referido documento orientou quais componentes deveriam constar das propostas curriculares da educação infantil, destacando tipos e importâncias conforme segue:

- a) as crianças e as professoras/adultos: essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras;
- b) as crianças entre si: a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com maiores);
- c) as crianças e os brinquedos: por meio das diferentes formas de brincar com os objetos/e brinquedos; e
- d) as crianças e o ambiente: a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar. uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente dos brinquedos. um escorregador alto no parque, além do risco oferecido aos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo.

Concordando com o senso comum de que a interação social compreende as diversas experiências de conviver em um mesmo

contexto, respeitando e compreendendo as diferenças sociais, culturais e étnico-raciais, e que a interação social funciona como uma alavanca no processo de desenvolvimento infantil e coloca as crianças de fato como produtoras de conhecimento e protagonistas na ação pedagógica, passar-se-á a interpretar os dados coletados durante a pesquisa com os municípios que compuseram a amostra, com base na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados da dimensão “interações”.

Questão 18 - Com relação às interações entre as crianças essas ocorrem:	Respostas	%
Em momentos planejados e não planejados entre diferentes faixas etárias.	38	76
Em momentos planejados entre diferentes faixas etárias.	8	16
Em momentos planejados e não planejados somente entre a mesma faixa etária.	3	6
Em momentos planejados, somente entre a mesma faixa etária.	0	0
Não ocorrem de maneira planejada.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Como se pode perceber, a maioria dos municípios analisados (76%) indicam seguir as orientações do MEC, da legislação em vigor, e promover as interações nas suas múltiplas dimensionalidades, formas e características. Entretanto, os demais municípios (24%) que apresentaram outras respostas distintas da ideal, denotam que ainda existem desafios a vencer nesse quesito. Ou seja, o debate sobre as práticas pedagógicas não está vencido, precisamos continuar insistindo.

Importante alertar que, apesar do tema das interações parecer uma coisa simples, ele guarda em si uma complexidade que esbarra na cultura de práticas pedagógicas cristalizadas e enraizadas na prática educacional tradicional. A mudança das práticas pedagógicas tem interface direta com aspectos ligados à formação docente, bem como com as atividades de orientação e observação pedagógica por parte das equipes de gestão das prefeituras – uma vez que a educação infantil é oferecida quase que na sua totalidade pelos municípios.

4.2.5 Dimensão “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”, com ênfase na relação com a rede de proteção social

As DCNEI (2009) preveem que as propostas pedagógicas das instituições deverão assegurar a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência, física ou simbólica e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. Nesse sentido, o documento coloca as instituições como parte integrante da rede de proteção social, largamente debatida no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirma ser compromisso de todos a garantia dos direitos fundamentais das crianças, e que nos municípios geralmente é representada pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA) e Conselhos Tutelares (CTs), organismos que atuam em parceria com o Ministério Público e o Poder Judiciário.

Da mesma forma, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) reforçam o compromisso da proteção das crianças como sujeito de direitos, em fase de desenvolvimento, considerando como um indicador de qualidade a participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Considerando-se o fato de que a maioria das crianças permanece em período integral nos espaços de educação infantil, torna-se fundamental a articulação da instituição com as famílias e com a rede de proteção, para agirem em conjunto em situações de violência e maus-tratos. Por isso, essa questão foi incluída como objeto da pesquisa ora apresentada. A situação encontrada nos municípios componentes da amostra está explicitada na Tabela 5 apresentada abaixo:

Tabela 5– Resultados da dimensão “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”.

Questão 23 - A relação com a rede de proteção social (CMDCA, CT, etc.) ocorre:	Respostas	%
Em situações de suspeita ou evidência de violência e/ou maus tratos.	34	68
Em situações de evidência de violência e/ou maus-tratos.	2	4
Em palestras e formação com os profissionais	7	14
Quando a equipe de proteção vem até a instituição.	4	8
Nenhuma das alternativas.	3	6
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar os resultados obtidos, podemos perceber que a maioria dos municípios (68%) tem contato com a rede de proteção, ocorre somente em situações de suspeita ou evidência de maus-tratos. Essa situação denota, ao mesmo tempo, alívio e preocupação. Alívio porque fica evidente que os sujeitos presentes nas instituições de educação infantil demonstram estar atentos a indícios de violência ou maus-tratos. Por outro lado, preocupação, porque, em tese, a relação com a rede de proteção social não deve se dar unicamente em situações de violência constatada – fica evidente que os CT e os CMDCA ainda são vistos como “polícia”, algo comum nos municípios brasileiros, e não como órgão de apoio.

Nota-se também que é baixa a participação dos órgãos de proteção da criança nas atividades organizadas pelas instituições educacionais – apenas 14% dos municípios indicaram convidar o CT e/ou o CMDCA para palestras e formações com os profissionais.

Mas, ainda mais preocupante é o fato de que 6% dos municípios indicarem que não têm nenhuma relação com a rede de proteção social, tendo decorrido mais de 25 anos da promulgação do ECA (lei promulgada em 1990).

4.2.6 Dimensão “avaliação do desenvolvimento infantil”, com ênfase na avaliação pedagógica.

Tendo observado que os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) não apresentam uma dimensão contemplando especificamente a “avaliação das práticas pedagógicas” presentes na educação infantil, e pelo fato da pesquisa em tela preocupar-se com a questão da “avaliação pedagógica na educação infantil”, dada a

importância do tema, criou-se uma dimensão denominada “avaliação do desenvolvimento infantil”.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação na primeira infância tem a finalidade básica de orientar a tomada de decisões em relação às práticas educativas adotadas, bem como, para observar a evolução e o progresso da criança e possibilitar o (re)planejamento de ações e situações que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil da criança. Nesse sentido, “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2012) ”.

Para Bassedas; Huguet; Solé (1999), quando avaliamos não identificamos apenas aspectos em relação à evolução da criança, mas também nosso projeto e planejamento. Ou seja, a avaliação deve servir também para a evolução da prática pedagógica garantindo a aprendizagem das crianças.

A LDB (1996), no seu Art. 31, prevê que na educação infantil a avaliação far-se-á mediante: acompanhamento registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, não estabelecendo um tipo de avaliação, tampouco o instrumento a ser utilizado para essa finalidade.

O RCNEI (1998) trata da observação e do registro dessas observações com o objetivo de avaliação formativa, que não se trata de avaliar a criança, mas as situações de aprendizagem com o objetivo de repensar ou replanejar as ações, inicialmente planejadas.

Já as DCNEI (2009) trazem alguns aspectos que devem ser garantidos nas avaliações, tais como: (i) a observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações das crianças por parte dos docentes; (ii) a utilização de múltiplos registros por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos e álbuns), que deverão fazer parte de uma documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição; e (iii) os processos pedagógicos que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação infantil.

Ainda, as DCNEI (2009) afirmam que deve ser de interesse de todos os profissionais docentes, que as famílias e os gestores acompanhem o trabalho realizado na instituição, nos grupos de crianças - organizados por faixa etária. Destaca ser importante que os docentes organizem os registros da sua prática, buscando alternativas e modos de documentar, para o que sugere a adoção de portfólios individuais, relatórios descritivos e registros individuais.

Tendo em vista o contexto orientativo apresentado, a pesquisa em tela buscou levantar dados sobre como os municípios pesquisados avaliam o desenvolvimento das crianças. Na elaboração da questão, considerou-se a possibilidade de os municípios adotarem mais de um tipo de avaliação, por isso optou-se por uma questão de múltipla escolha e com a possibilidade de inserção de texto, informando outras formas de avaliação que não estivessem contempladas nas opções de resposta apresentadas.

Tabela 6 - Resultados da dimensão “avaliação do desenvolvimento infantil”.

Questão 22 - A avaliação das crianças é feita por meio de:	Respostas	%
Registros individuais.	25	50
Relatórios de avaliação elaborados pelos professores.	9	18
Portfólios individuais.	7	14
Registros individuais, portfólios individuais, relatórios de avaliação elaborados pelos professores.	1	2
Diagnóstico partindo da necessidade de cada criança.	1	2
Nenhuma das alternativas.	2	4
Portfólios.	1	2
Portfólios individuais contendo avaliação descritiva de cada aluno.	2	4
Registros individuais, relatórios de avaliação elaborados pelos professores, sendo igual para toda a rede.	1	2
Todas opções acima.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados dessa questão revelam que não há consenso sobre a melhor forma de registro a ser adotada, se relatórios ou portfólios – o resultado pode indicar também dificuldade em distinguir as diferenças entre os tipos de suportes documentais. No entanto, a preocupação com a avaliação individual é bastante presente, o que demonstra sintonia com os documentos orientadores nacionais.

O mais preocupante no universo analisado é o fato de 4 municípios responderem que não ocorre nenhum tipo de avaliação na educação infantil. Se considerarmos a dimensão do país, e aplicarmos o princípio da exponencialidade, talvez tenhamos um grave problema a enfrentar.

4.2.7 Dimensão “promoção da saúde”, com ênfase na alimentação oferecida às crianças

Os aspectos relacionados à promoção da saúde que devem permear organização dos espaços das instituições de educação infantil, bem como a prática pedagógica que nelas acontece, estão previstos no RCNEI (1998), e coloca-se como um desafio a mais sendo uma preocupação exclusiva dessa faixa etária, já que as crianças permanecem em período integral nesses espaços, vivenciando momentos de alimentação, higiene e cuidados pessoais.

Principalmente nos aspectos que envolvem o cuidado com os bebês, é preciso considerar os cuidados com ventilação, insolação, segurança, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. Cuidados esses tanto na disponibilização dos mesmos, de acordo com cada faixa etária, como relacionados a procedimentos de limpeza que devem ser realizados por equipe treinada e com produtos adequados sempre seguindo orientações de segurança, evitando sempre que as crianças estejam presentes, para evitar quedas, e inalação de produtos como sabão, água sanitária, amoníaco e outros. Outra providência importante é que todos os professores recebam treinamento para que reconheçam e saibam como proceder diante de crianças com sinal de mal-estar, como febre, vômito, convulsão, sangramento nasal ou quando ocorre um acidente (RCNEI, 1998).

Com relação à alimentação o RCNEI (1998) prevê os procedimentos mais adequados no que se refere ao aleitamento materno, sendo que as professoras devem incentivar e auxiliar as mães nessa prática, atentando-se para os esquemas de introdução de outros tipos de alimentos.

Com as crianças de idades maiores as orientações estão relacionadas à oferta de uma dieta adequada do ponto de vista nutricional e com os devidos cuidados com relação ao preparo e armazenamento desses alimentos, mas também do ponto de vista pedagógico, incentivando-se a alimentação saudável e proporcionando momentos organizados e prazerosos relacionados à alimentação. Isso requer conhecimento e organização.

Já os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) definem que cabe às secretarias municipais de educação implementar políticas que garantam a alimentação escolar para as crianças atendidas nas instituições de educação infantil, públicas ou conveniadas, complementando os recursos recebidos do governo federal, em caráter permanente.

Dada a importância da alimentação escolar no contexto da educação infantil, a pesquisa em tela indagou os municípios componentes da amostra sobre esse fator, cujos resultados estão traduzidos na Tabela 7.

Tabela 7 - Resultados da dimensão “promoção da saúde”.

Questão 24 – A alimentação oferecida para as crianças:	Respostas	%
Segue cardápio elaborado por nutricionista responsável por esta etapa da educação básica, que faz também o acompanhamento.	47	94
Há um cardápio elaborado por uma nutricionista, mas o mesmo nem sempre é seguido pelas merendeiras.	2	4
Não há um cardápio a ser seguido. As merendeiras preparam os alimentos de acordo com os gêneros disponíveis.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados dessa questão foram altamente positivos, já que 94% dos respondentes afirmam que nutricionistas são responsáveis pela elaboração de cardápios e pelo acompanhamento das condições de preparo e armazenamento dos alimentos. Isso indica que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), coordenado pelo MEC, vem dando resultados positivos, muito embora saiba-se que os recursos financeiros repassados pela União são suplementares e que os municípios é que, de fato, investem para que a alimentação seja de qualidade e nutritiva. De todo modo, vale destacar o papel de “fomentador” desempenhado pelo MEC.

4.2.8 Dimensão “espaços, mobiliários e materiais”, com ênfase na estrutura disponibilizada para as crianças.

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado que respeitem as necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo.

Além de que o espaço pode ser um elemento fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em todas as etapas da educação, mas principalmente na educação infantil O espaço não pode

ser considerado apenas um lugar para estar, acomodar-se, até porque há que se considerar também o espaço externo das instituições e não somente as “salas de aula”, como ainda são denominadas na educação infantil.

Como sabiamente descreve Battini (1982),

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno, é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir, olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono, desde quando, com a luz retornamos ao espaço" (BATTINI *apud* Zabalza, 1998, p. 2310).

É também nessa perspectiva que Horn (2005, p. 29) define a função do espaço nesse contexto, reafirmando sua importância quando diz que “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”.

Sobre os mobiliários, recomenda-se que estes devem ser planejados respeitando o tamanho (estatura física) de bebês e de crianças pequenas, sendo necessário que se esteja atento aos limites, sobre a altura da visão da criança, organizando os espaços de forma a incentivar a autonomia destas. Devem, ainda, proporcionar o registro e divulgação das produções das crianças e estar adequados no que refere à segurança, de modo a não oferecer risco de que móveis caiam sobre as crianças, ou possuir cantos que não sejam arredondados (Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, 2009).

Com relação aos materiais, estes não podem oferecer riscos às crianças. Deve-se ter preocupação com a dimensão destes, impossibilitando que sejam engolidos ou que ofereçam o perigo de cortar ou pesados que possam cair sobre as crianças (Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, 2009).

Zabalza (1998, p. 236) afirma que o espaço educacional deve ser visto como estrutura de oportunidades, um contexto de aprendizagem e

significados; que deve favorecer (e não dificultar) o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas; que seja estimulante e não limitador.

A seguir, apresentaremos dados da situação apresentada pelos municípios pesquisados sobre a dimensão que envolve espaços, mobiliários e materiais.

Tabela 8 - Resultados da dimensão “espaços, mobiliários e materiais”.

Questão 30 - Com relação aos espaços, mobiliários e materiais destinados ao uso dos profissionais que atuam nas instituições:	Respostas	%
Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados com o objetivo de atender aspectos inerentes à saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto e aconchego, tanto dos profissionais quanto dos familiares e/ou responsáveis pelas crianças.	23	46
Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados para atender as necessidades de saúde e segurança e uso apenas dos profissionais que atuam nas instituições.	6	12
São adequados de acordo com o que se encontra disponível na instituição.	17	34
Nenhuma das alternativas	4	8
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados colhidos demonstram que 46% dos municípios seguem as orientações nacionais e se preocupam em atender aspectos inerentes à saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto e aconchego, tanto dos profissionais quanto dos familiares e/ou responsáveis pelas crianças - isto é bastante positivo.

Por outro lado, 34% dos municípios participantes da pesquisa revelaram que os espaços, mobiliários e materiais são adequados, de acordo com o que se encontra disponível na instituição - isso, porque nem sempre o que está disponível é o adequado.

Mas o que é preocupante de fato, é a revelação de que 12% dos municípios planejam os espaços e adquirem mobiliários e materiais, pensando apenas nos profissionais e não nas crianças – isto merece atenção. Tem-se a impressão de que esses municípios não seguem as orientações nacionais ou seguem um padrão cultural e conceitual considerado antiquado, no qual a criança pequena é um ser desconsiderado, que necessita apenas de assistência e não de educação

formal, planejada e intencional – esse pensamento contribui sobremaneira para a perpetuação dos chamados “depósitos de crianças”.

5 CONCLUSÕES

Em grande medida, o estudo reafirma a complexidade do trabalho pedagógico na educação infantil, que tem como finalidade, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art. 8º (BRASIL, 2009a, p. 2-3), garantir o “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” E que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009a, p. 4).

Diante do embasamento teórico que a pesquisa revelou, pode-se, sem dúvida, concordar com Bondioli e Savio (2015) quando dizem que a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil não pode ter uma finalidade somativa, voltada ao desempenho em exames, provas ou testes ao final de um percurso. Para essas autoras, a avaliação para essa etapa educacional deve centrar a atenção a processos e não a resultados.

Em se tratando dos processos, quanto à distância entre o que está previsto nos referenciais e diretrizes nacionais publicadas, bem como nos estudos nacionais e internacionais elaborados por especialistas da área, é possível afirmar que existe uma grande distância entre a teoria e a prática. Apesar de aspectos como formação inicial e continuada dos professores, valorização e carreira, proposta pedagógica, currículo e infraestrutura, terem sido largamente debatidos na última década, e considerados como fundamentais para que tenhamos um atendimento de qualidade na educação infantil, os avanços notados ainda são mínimos.

Com os resultados das análises mais aprofundadas, com relação à gestão da educação infantil pública em Santa Catarina, observou-se que existe uma variedade considerável de experiências e modos de gerir a educação infantil, comprometendo a qualidade preconizada nas leis, diretrizes e parâmetros do MEC.

Isso se evidencia quando, na tabela 1, apenas 42% dos respondentes afirmam que o currículo para a educação infantil está consolidado e 8% afirmam que nem sequer iniciaram sua elaboração. Também se evidencia, no tocante à formação continuada, quando 44% afirmam que essas formações são articuladas por profissionais da própria rede, indicando pouco investimento em formação continuada. E mais ainda com relação à avaliação do desenvolvimento infantil constante na tabela 6, quando os dados revelam uma grande variedade de modos de avaliar, demonstrando ainda não haver consenso sobre qual

a melhor maneira de avaliar as crianças nessa etapa da educação básica. Com relação aos espaços, mobiliários e materiais, é preocupante a constatação de que, em 34% dos municípios estes são adequados com o que se encontra disponível na instituição, quando deveria haver um investimento e planejamento dos espaços, onde muitas crianças permanecem em período integral.

Essa situação denota que ainda se faz necessário avançar no que tange à avaliação da gestão da política de educação infantil executada pelos municípios, não somente em Santa Catarina, mas em todo o Brasil. Faz-se necessário aprofundar a discussão sobre quais insumos são necessários e fundamentais para se garantir a oferta de educação infantil pública, com qualidade, para todas as crianças.

Notadamente, já em 2001, o Plano Nacional de Educação apontava para a necessidade de se “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001), mas, apesar de não existirem justificativas plausíveis, pouco foi feito desde então, principalmente, quando olhamos para os sistemas municipais de ensino.

Quanto à complexidade do trabalho na educação infantil, já registrado em estudos e documentos do MEC, além de largamente debatido em eventos da área, os aspectos ligados ao currículo ainda são um desafio. A necessidade de um trabalho cuidadosamente planejado e com intencionalidade pedagógica, conforme preconizam as diretrizes curriculares nacionais, ainda não é unanimidade entre educadores e especialistas. Pode-se afirmar, com base neste estudo, que ainda não é consenso de que o currículo deve ter sua centralidade na criança, a fim de possibilitar que as práticas pedagógicas a levem a aprender o mundo na sua integralidade.

Urge a criação de um novo instrumento que seja resultado de uma ampla negociação entre os diversos setores da sociedade (gestores, profissionais da educação, estudiosos da área, confederações, sindicatos e demais organizações da sociedade civil), validado e aprovado pelos poderes legalmente instituídos.

Por fim, vale salientar que o trabalho acadêmico ora apresentado poderá contribuir de maneira substancial com o debate nacional que visa a definir parâmetros de avaliação qualitativos em relação à política pública de educação infantil existente no país. Além disso, os achados aqui apresentados poderão subsidiar as gestões públicas municipais na busca de um maior comprometimento com a qualidade da gestão da educação infantil, em suas respectivas redes de **ensino, a fim**

de garantir um desenvolvimento humano adequado para todas as crianças pequenas.

6 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Considera-se relevante a aplicação do instrumento a uma amostra maior de população, tendo em vista o baixo número de respondentes com o propósito de obter resultados ainda mais precisos, com o intuito de gerar ainda mais conhecimento sobre a realidade.

Salienta-se que há espaço para novas pesquisas relacionadas com o tema, principalmente relacionadas à avaliação da educação infantil, bem como para a aplicação de instrumentos de pesquisa como o que foi utilizado nessa pesquisa ou criação de novos instrumentos de pesquisa que irão subsidiar os gestores nas pesquisas com foco na qualidade, aplicados a outros estados brasileiros.

Sugere-se ainda um acompanhamento longitudinal, que se classifica em retrospectivo, no qual se conhece o efeito e se busca a causa, ou prospectivo, no qual há a causa ou fator determinante e se procura o resultado. (Bordalo, 2006)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- BASSEDAS, Eulalia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BENOIT, Jaqueline. **Qualidade na Educação Infantil: As concepções das professoras de Educação Infantil do município de Corupá**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Curso de Pós-graduação em Educação-Programa de Mestrado Acadêmico em Educação-PMÁE-Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí-2008.
- BERNARDO. Gertrudes A. V.. **Afinal de Contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade, uma pergunta leva a outras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13263>>. Acesso em: 18 jun. 2015.
- BHERING, Eliana; ABUCHAI, Beatriz. **Avaliação da Qualidade da Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa vol.43 n.148 p.16-21 jan./abr. 2013.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Revista Educação e Pesquisa, vol.38, nº 2, abril/junho 2012. São Paulo/SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BORDALO, Alípio A; **Estudo transversal e/ou longitudinal**. Revista Paraense de Medicina, vol. 20(4), out/dez 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Avaliação Nacional da Educação Infantil**. Brasília. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002199.pdf> >. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994) **Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994)**. Disponível em: <

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001625.pdf>>.
Acesso em: 17 set. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. PNE. Lei 13.005/2014. Brasília, DF: Senado, 2014. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 mai. 2016.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. (2009).
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Monitoramento do uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Resumo Executivo. Brasília. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012.
Disponível em.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 9/2009; **Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares**

Nacionais Específicas da Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/driretrizes_curriculares_consolidado.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**, Brasília, 2006.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995a.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum.** São Paulo: Ande,1981.

BRIZA, Lucita. **Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar.** Revista eletrônica Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar-424816.shtml>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRUSCATO, Andrea. **Educação Infantil: uma história recente.** Educação e Cidadania nº 13 (2011). Ed. UniRitter. Disponível em:< <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/view/530>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Semana de Ação Mundial 2016: Agora é Lei! Com o CAQi da Campanha, todo mundo ganha! Sem mais desigualdades, junt@s na diversidade, por uma educação de qualidade.** Disponível em: < <http://semanadeacaomundial.org/2016/materiais/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; *et al.* **A Qualidade da Educação Infantil: Um Estudo em Seis Capitais Brasileiras.** Cadernos de Pesquisa v.41, nº.142, p.20, jan/abril 2011. Disponível:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003>: Acesso em: 02 ago. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de**

pesquisa. Cadernos de Pesquisa, 01 abril 2006, vol. 36, p. 87-128.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>:
Acesso em: 15 jun. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; *et al.* **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.** Educação e pesquisa. Ano:2011 vol. 37 n°. 1 p. 15 -33. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002> Acesso em: 15 de jun. de 2015.

CARREIRA, Denise; PINTO; José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Alysson M.; PEREIRA, Arlete S. **Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública.** Psicologia: teoria e pesquisa, Ano 2008, vol. 24, n° 3, p. 269. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n3/v24n3a02.pdf>> Acesso em: 15 de jun. 2015.

COUTINHO, Angela S.; ROCHA, Eloisa A. C.; **Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo.** Revista Criança, n° 43, p. 10, Ago. 2007.

CRUZ, S. H. V. **A Creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias.** *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.48-60, jan./abr. 2001.

DAHLBERG, Gunilla; Peter, MOSS & Alan, PENCE.____. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003

DAVOK, Delsi F. **Qualidade em Educação. Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

DEMO, P. Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S.. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª edição, vol. 62. Autores Associados, São Paulo, 1999.

FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS. Notícias. Santa Catarina. Fecam 2016. Disponível em: <<http://www.fecam.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/0/codNoticia/393880>>. Acesso em 18.09.2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas**. Centro de Políticas Sociais/FGV: 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Madalena. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre: SME, 1989.

GATTI, Bernadete. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

GRINKRAUT, Ananda; LOPES, Valéria V. **NUNES, Míghian D. F.**

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de avaliação. Cadernos CENPEC, São Paulo, v.4, n.1, p.102-123, jun. 2014.

HARMS, Thelma. **O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil.** Caderno de Pesquisa vol. 43 n°. 148. São Paulo Jan./Apr. 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/05.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre. Artmed, 2005.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** In: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, n. 104, p. 5-34, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. Brasília: IBGE. 2016. Disponível:<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sc&tema=censodemog2010_educ. Acesso em: 18.09.2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em:18.09.2016.

KAGAN, Sharon Lynn. **Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações.** Caderno de Pesquisa vol. 41 n° 142 São Paulo jan./abr. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jun. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação.** In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; *et al.* **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 14ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LOPES, Valéria V.; GRINKRAUT, Ananda; NUNES, Míghian D. F.. **Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e a política de avaliação.** Cadernos CENPEC, São Paulo | v.4 | n.1 | p.102-123 | jun. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/274/275>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 17 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MARINO, Eduardo; *et al.* **Diálogos sobre avaliação na primeira infância. Brasília.** 2014. Disponível em: <http://fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/dialogos_avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar M.. **Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200005. Acesso em: 18 out. 2015.

MARINO, Eduardo; *et al.* **Diálogos sobre avaliação na primeira infância. Brasília.** 2014. Disponível em: <http://institutocea.gesdoc.com.br/api/arquivo_inline/2753> Acesso em: 10 nov. 2014.

MELLO, Suely Amaral. **"Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural."** *Perspectiva* 25.1 (2007): 83-104.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e Transições na Educação Infantil.** 2010. Disponível em: [file:///D:/Downloads/avaliacoesetransicoes%20\(6\).pdf](file:///D:/Downloads/avaliacoesetransicoes%20(6).pdf). Acesso em: 21 jun. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 33 (1 Supl. 1): 83-91; 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a09v33s1.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Carlos Mesquita. **Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística**. Bragança, 2005. Disponível em: <<http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/estdescr.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MOURA, Margarida C.. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4245/1/2009_MargaridaCustodioMoura.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda, Eloísa R de, & MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando Marcas – a prática do registro na Educação Infantil**. 2ª Ed. Florianópolis, Cidade Futura, 2001.

PELLEGRINI, Denise. **Avaliar para ensinar melhor**. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/avaliar.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

Reis, Marcelo M. **Estatística para Administradores II**. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~marcelo/Cap7.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

RIBEIRO, Bruna; RIBEIRO, Maria A. M.. **Qualidade da Educação Infantil no Brasil: tendências e perspectivas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BrunaRibeiro_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2015.

RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. B. de. **Uma leitura do uso dos indicadores da qualidade na educação**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p. 823-847, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de educação infantil e avaliação**. Cad. Pesquisa, vol.43 n°.148. São Paulo Jan./Apr. 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Ed. N. 16. Fundação Carlos Chagas e PUC/SP, 2001.

ROUQUAYROL, M.Z. **Epidemiologia e Saúde**. Medsi Editora Médica e Científica Ltda. Rio de Janeiro, 1994

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis. SED, 1997.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis. SED, 2014.

SANTOS. Daniel, PRIMI Ricardo. **Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo. 2014. Disponível em: <

content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O sistema Nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. Revista Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, vol. 21, n° 47, set/dez: 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. **Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil**. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2005.

_____. **Os Desafios da Qualidade na Diversidade**. In: SESI. Departamento Nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectivas de Atuação. Brasília, 1998. (p.20-40). Disponível em: <<http://www.calameo.com/read/000182210a30e7e497e45>>. Acesso em 13 jan. 2016.

SOUZA, Sandra Zákia. **Avaliação da educação infantil: propostas em debate no brasil**. Interações n°. 32, p. 68-88 2014. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **Proyeto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas**: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003.

_____. **Educação de Qualidade para Todos: Um assunto de direitos humanos**. Brasília: Unesco, 2007/2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social de mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre. Artmed, 1998.

APÊNDICE A - QUALIFICAÇÃO DAS ESPECIALISTAS

<p>Especialista 1</p> <p>É Professora dos cursos de Pedagogia, Pedagogia para os Educadores do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e Linguagem na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágio doutoral na Université Paris 8 (França). Coordenou o Grupo Nacional de Trabalho Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, instituído pela COEDI/SEB/MEC. Participou da equipe de coordenação da Pesquisa Nacional Oferta e Demanda da Educação Infantil do Campo (MEC/UFRGS/UNEMAT). Coordena os Grupos de Pesquisa "Diversidade Educacional no contexto da Amazônia Legal Matogrossense" (UNEMAT/CNPQ) e o Grupo de Pesquisa e extensão MOPEC "Múltiplos Olhares pedagógicos da Educação do Campo". Integrou o Grupo de Trabalho Interinstitucional " Política Nacional de Educação Infantil do Campo"(MEC/SECADI/SEB). Integra o Grupo gestor do Fórum Mato-grossense de Educação Infantil e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Membro titular do Fórum Nacional de Educação (MEC). Ministra disciplinas na graduação na área de Educação Infantil. Pesquisa e realiza atividades de extensão relacionadas aos seguintes temas: políticas públicas de educação; relações sujeito-ambiente em contextos rurais, periurbanos e urbanos; educação infantil em áreas urbanas e rurais; formação de professora/es; práticas educativas; infâncias e crianças.</p>
<p>Especialista 2</p> <p>Doutorado (2005) e Mestrado (1999) em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Campo Grande - UNAES -União da Associação Educacional Sul mato-grossense de Campo Grande de (2001-2006). É Especialista em Educação na rede Estadual de Ensino do Estado do Mato Grosso do Sul (1989) e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (1986). Coordenou o Núcleo de Educação Infantil da REME, em 1993 e da Secretaria de Estado de Educação do Estado de MS de 1999 a 2001. Como técnica da SED-MS, do período de 1994 a 2006, colaborou com a escrita da</p>

Política Estadual de Educação Infantil de MS em 2002 e a reformulação da mesma em 2006. Participou da pesquisa da UFMS: A Implantação do Fundef no Estado de Mato Grosso do Sul: O Movimento da Matrícula e Formação de Professores da Educação Básica 1995-2000, discutindo o impacto do FUNDEF em oito Municípios do Mato Grosso do Sul. É pesquisadora convidada do GREEI/MS- Grupo de Pesquisa em Educação da Infância -UFMS. Durante todo este percurso, tem proferido palestras, realizado cursos e apresentado trabalhos sobre Educação Infantil pela SED-MS, Prefeituras Municipais, OMEP, CEE-MS, CME, Universidades e Congressos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, direito a educação, políticas de educação infantil e política educacional. Como também, vem publicando artigos em jornais e revistas, capítulos de livros em parceria com outros autores e participado de bancas de trabalhos monográficos de graduação e especialização, com foco na Educação Infantil. Integrou a Comissão Julgadora Nacional do Prêmio Professores do Brasil - 2ª edição, da Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC/SEB/DPE/COEDI, como representante do MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Foi membro do Comitê Diretivo do MIEIB/2010-2014. Foi Coordenadora do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul- FORUMEI/MS. Foi técnica pedagógica - CEE/MS, em 2007 e Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação/CME de Campo Grande/MS de 2008 a 2014, onde foi Conselheira Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Atua como Professora convidada em cursos de Especialização em Educação Infantil e no Curso de Pedagogia da FCG/FACSUL. É membro da CADARA, representando o MIEIB. Atualmente é Diretora do Centro de Educação Infantil do Tribunal de Contas de MS/CEITC.

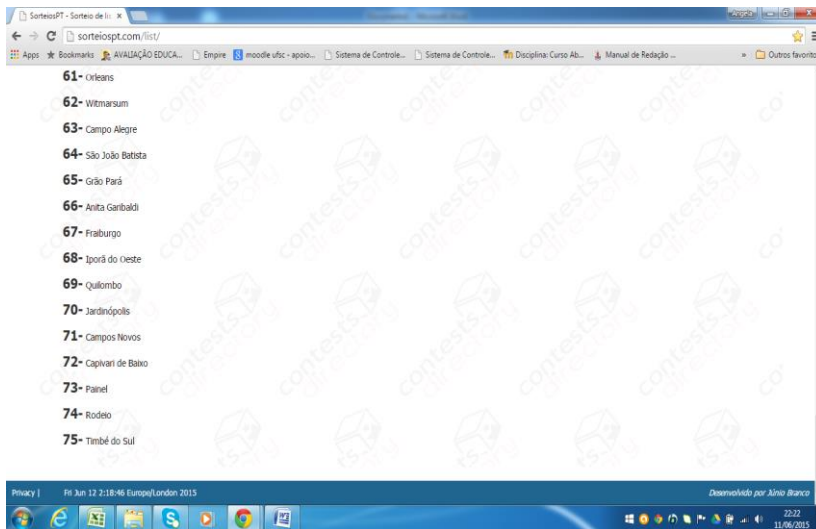
Especialista 3

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2003), mestrado (2007) e doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Foi professora de Educação entre os anos 2004 e 2014 e atualmente é professora da Universidade Estadual de Campinas. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença - UFSCar GPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação - UNICAMP e DIS - Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação - UNICAMP Gabriela ainda integra o grupo gestor do Fórum

Paulista de Educação Infantil e, como professora de Educação Infantil, foi idealizadora do projeto vencedor do 4º Prêmio Educar para a Igualdade racial e finalista do Prêmio Viva Leitura 2009. Seus principais temas de interesse são: Educação Infantil, Creche, Políticas Públicas, Formação de professores, Sociologia da Infância, os bebês e seus processos de subjetivação, cartografia com crianças, Arte, Leitura e letramento, Educação das relações étnico-raciais, Diferença e Singularidade.

**Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponíveis em: <<http://pt.slideshare.net/donizetesaraiwa56/becchi-ideias-orientadoras-para-creche>>.

APÊNDICE B – SORTEIO REALIZADO ON LINE PARA COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA



Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AJUSTES CONSIDERADOS NECESSÁRIOS

1) Com relação ao currículo da Educação Infantil: *

- Está consolidado.
- Foi elaborado, porém ainda não consolidado.
- Encontra-se em discussão.
- Não foi iniciada sua elaboração.

2) Com relação aos processos de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pelos docentes, na Educação Infantil: *

- Ocorrem de maneira sistemática, seguindo normas da Secretaria de Educação do município.
- Cada instituição tem liberdade para organizar o trabalho.
- Não ocorre de maneira sistemática.
- Não está estabelecido.

3) A avaliação do trabalho docente é realizada pela equipe gestora da SME por meio de: *

- Relatórios.
- Autoavaliação realizada pelos próprios docentes.
- Avaliação por representantes da equipe docente.
- Não ocorre de maneira formal e sistemática.

4) O registro e acompanhamento do trabalho docente na Educação Infantil é feito por meio de: *

- Acompanhamento dos registros pela equipe de gestão.
- Sistemático por meio de relatórios ou diários.
- Reuniões para relato.
- Outra:

5) Qual é o número total de profissionais que realizam o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil do seu município? *

6) O número de docentes com nível superior corresponde a: *

- Acima 90%.
- Aproximadamente 70%.
- Aproximadamente 50%.
- Menos que 50%.

7) Com relação à formação em serviço das (os) profissionais que não possuem formação em nível superior, mas que realizam trabalho docente, acontecem: *

- Antes de iniciar as atividades e no decorrer da atuação.
- Antes de iniciarem as atividades.
- No decorrer da atuação.
- Não recebem formação.

8) A formação continuada ocorre por meio de: *

- Palestras com especialistas em eventos esporádicos.
- Seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede.
- Encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais.
- Outra:

9) A formação continuada ou em serviço, oferecida aos profissionais da educação infantil, inclui: *

- Todos que atuam com as crianças direta ou indiretamente.
- Docentes e auxiliares/assistentes de sala que trabalham diretamente com as crianças
- Docentes.

Não é oferecida.

10) Os profissionais que atuam na educação infantil recebem formação sobre o ECA? *

Sim.

Não.

11) As formações sobre o ECA, com foco na garantia dos direitos das crianças, são ofertadas: *

Se você respondeu afirmativamente a pergunta número 10 responda, ou, se respondeu negativamente, selecione a opção "não se aplica".

A todos os profissionais.

À equipe de gestão e aos professores.

Aos professores e auxiliares/assistentes de sala que atuam diretamente com as crianças.

Somente aos professores.

Não é oferecida.

12) Com relação ao tempo destinado a estudos e planejamento individual ou coletivo: *

São garantidos 1/3 da jornada de trabalho destinados à hora atividade/planejamento de acordo com a legislação.

É garantido o tempo, porém, menor do que previsto na legislação.

O valor correspondente a esse tempo é pago como horas excedentes ou outra forma de compensação.

Não é garantido tempo destinado a hora atividade.

13) Existe espaço destinado a estudos e planejamento dos docentes, em cada instituição de Educação Infantil? *

Sim

Não

14) O espaço destinado a estudos e planejamento dos docentes: *

Se você respondeu afirmativamente a pergunta número 13 responda ou, se respondeu negativamente, selecione a opção "não a qual se aplica".

- É de uso exclusivo e equipado com mobiliário adequado, computadores, impressora, armário individualizado, etc.
- É de uso exclusivo, porém, não está equipado.
- Não é de uso exclusivo, mas está equipado com mobiliário e computador.
- Não há espaço destinado para essa finalidade.
- Não se aplica.

15) A prática pedagógica presente nas instituições de Educação Infantil inclui atividades que envolvem: *

- Linguagens, interações e brincadeiras.
- Brincadeiras e interações.
- Linguagens e brincadeiras.
- Linguagens e interações.

16) As propostas pedagógicas do município e das instituições de educação infantil, contemplam práticas que envolvem as linguagens: *

Selecione mais de uma opção se necessário.

- Dramática e musical.
- Plástica e matemática.
- Corporal e escrita.
- Gestual e oral.

17) Com relação ao respeito às ideias e produções das crianças nas instituições da sua rede de educação infantil: *

- São expostas na instituição, com local adequado e destinado para ocorra

de forma contínua.

- São expostas esporadicamente, mas sem um local adequado e destinado para esse fim.
- São expostas esporadicamente de acordo com as possibilidades e organização dos professores.
- Não são expostas.

18) Com relação às interações entre as crianças essas ocorrem: *

- Em momentos planejados e não planejados entre diferentes faixas etárias.
- Em momentos planejados entre diferentes faixas etárias.
- Em momentos planejados e não planejados somente entre a mesma faixa etária.
- Em momentos planejados, somente entre a mesma faixa etária.
- Não ocorrem de maneira planejada.

19) As participação/envolvimento das famílias acontecem por meio de: *

- Assembleias, reuniões das turmas, projetos, atividades pedagógicas, exposições e momentos culturais.
- Conversas em particular com os pais e/ou responsáveis.
- Conversas que ocorrem por iniciativa das famílias.
- Apenas nas reuniões de pais.

20) As instituições de Educação infantil promovem: *

- Apresentações culturais planejadas para as crianças e suas famílias (peças teatrais, teatros, apresentações circenses, roda de capoeira, apresentação musical realizada por grupos convidados).
- Apresentações culturais e exposição das vivências e produções das crianças com a participação dos profissionais que atuam na instituição, de

outras crianças, bem como das famílias e/ou responsáveis.

Apresentações culturais e exposições das vivências e produções das crianças apenas no âmbito da própria turma.

Atividades, tais como: apresentações culturais e exposições das vivências e produções das crianças, não acontecem e nem estão previstas no PPP.

21) A avaliação das situações de aprendizagem propostas pela equipe docente, nas instituições de educação infantil, têm como foco: *

Assinale mais de uma opção se necessário.

O desenvolvimento das crianças.

As aprendizagens ocorridas.

As relações estabelecidas.

As criações das crianças.

22) A avaliação das crianças é feita por meio de: *

Registros individuais.

Portfólios individuais.

Relatórios de avaliação elaborados pelos professores.

Nenhuma das alternativas.

Outra:

23) A relação com a rede de proteção social (CMDCA, CT, etc.) ocorre: *

Em situações de suspeita ou evidência de violência e/ou maus- tratos.

Em situações de evidência de violência e/ou maus-tratos.

Em palestras e formação com os profissionais.

Quando a equipe de proteção vem até a instituição.

24) A alimentação oferecida para as crianças: *

- Segue cardápio elaborado por nutricionista responsável por esta etapa da educação básica, que faz também o acompanhamento.
- Há um cardápio elaborado por uma nutricionista, mas o mesmo nem sempre é seguido pelas merendeiras
- Há um cardápio elaborado por uma nutricionista, mas o mesmo quase nunca é seguido pelas merendeiras.
- Não há um cardápio a ser seguido. As merendeiras preparam os alimentos de acordo com os gêneros disponíveis.

25) Com relação a limpeza e conservação dos espaços de atendimento das crianças: *

- Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação são preparados para garantir espaços limpos, salubres, confortáveis e seguros.
- Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação também auxiliam em outros setores da instituição.
- Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação esporadicamente também cuidam das crianças em alguns momentos do dia.
- Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação também cuidam das crianças em alguns momentos do dia cotidianamente.

26) Com relação à segurança das crianças: *

Assinale mais de uma opção se necessário.

- Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros.
- Os espaços seguem normas de segurança com acompanhamentos de profissionais da área de segurança no trabalho.
- Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente.
- A equipe gestora do espaço é responsável pela segurança.

27) O planejamento e organização dos espaços de atendimento das crianças, com relação a mobiliários e materiais é feito: *

- Considerando as necessidades das crianças.
- Considerando as necessidades da equipe docente.
- Considerando as necessidades das famílias.
- Considerando as necessidades da equipe de limpeza e merendeiras.

28) Com relação aos espaços físicos destinado ao atendimento da Educação Infantil: *

- Foram planejados e construídos de acordo com as especificidades dessa faixa etária.
- Alguns espaços foram construídos e outros adaptados de acordo com essa faixa etária.
- Foram adaptados de acordo com as especificidades dessa faixa etária.
- São utilizados espaços das escolas que atendem ao ensino fundamental.

29) Os materiais de uso pedagógico: *

- São adequados de acordo com a faixa etária, disponíveis e de fácil acesso pelas crianças, conforme planejamento pedagógico.
- Estão disponíveis e são acessados, facilmente, pelas crianças e adultos.
- São adequados de acordo com a faixa etária, disponíveis e são acessados com a permissão do(s) adulto(s) responsável(eis).
- Não estão disponíveis de forma adequada para todas as faixas etárias.

30) Com relação aos espaços, mobiliários e materiais destinados ao uso dos profissionais que atuam nas instituições: *

- Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados com o objetivo de atender aos aspectos inerentes à saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto e aconchego, tanto dos profissionais quanto dos familiares e/ou responsáveis pelas crianças.

- Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados para atender as necessidades de saúde e segurança e uso apenas dos profissionais que atuam nas instituições.
- Os espaços, mobiliários e materiais são construídos, adquiridos e/ou organizados sem planejamento.
- São adequados de acordo com o que se encontra disponível na instituição.

APÊNDICE D – TABELAS COM AS QUESTÕES UTILIZADAS NA PESQUISA, MAS QUE NÃO FORAM CITADAS NO CORPO DO ESTUDO

Resultados da dimensão “Planejamento Institucional”.

Questão 1 - Com relação ao currículo da Educação infantil:	Respostas	%
Está consolidado.	21	42
Foi elaborado, porém ainda não consolidado.	8	16
Encontra-se em discussão.	17	34
Não foi iniciada sua elaboração.	3	6
Nenhuma das alternativas.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 2 – Com relação aos processos de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pelos docentes, na Educação Infantil:	Respostas	%
Ocorrem de maneira sistemática seguindo normas da secretaria de educação do município.	34	68
Cada instituição tem liberdade para organizar o trabalho.	13	26
Não ocorre de maneira sistemática.	1	2
Não está estabelecido.	1	2
Nenhuma das alternativas.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 3 – A avaliação do trabalho docente é realizada pela equipe gestora da SME por meio de:	Respostas	%
Relatórios.	12	24
Autoavaliação realizada pelos próprios docentes.	6	12
Avaliação por representantes da equipe docente.	13	26
Não ocorre de maneira formal e sistemática.	14	28
Nenhuma das alternativas.	5	10
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 4 - O registro e acompanhamento do trabalho docente na Educação Infantil é feito por meio de:	Respostas	%
Acompanhamento dos registros pela equipe de gestão.	22	44%
Sistemático por meio de relatórios ou diários.	13	26
Acontece de maneira sistemática, por meio de relatórios e diários e também através de reuniões.	1	2
Sistemático por meio de relatórios ou diários e reuniões para relato eposteriormente após é realizado o portfólio	1	2
Reuniões para relato.	10	20
Visitas da equipe de coordenadores da secretaria da educação	1	2
Nenhuma das alternativas.	2	4
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 5 - Qual é o número total de profissionais que realizam o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil do seu município?	Respostas	%
Mais de 100 profissionais	10	20
Entre 50 e 100 profissionais	8	16
Até 50 profissionais	32	64
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 6 - O número de docentes com nível superior corresponde a:	Respostas	%
Acima 90%.	41	82
Aproximadamente 70%.	8	16
Aproximadamente 50%.	1	2
Nenhuma das alternativas	0	0
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 7 - Com relação à formação em serviço das (os) profissionais que não possuem formação em nível superior, mas que realizam trabalho docente, acontecem:	Respostas	%
Antes de iniciar as atividades e no decorrer da atuação.	18	36
Antes de iniciarem as atividades.	2	4
No decorrer da atuação.	15	30
Não recebem formação.	1	2
Nenhuma das alternativas.	14	28
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 8 - A formação continuada ocorre por meio de:	Respostas	%
Palestras com especialistas em eventos esporádicos.	17	34
Seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede.	12	24
Encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais.	10	20
Outra:		
Palestras com especialistas em eventos esporádicos, seminários cujos temas sejam articulados por profissionais da própria rede, encontros sistemáticos para trocas entre os profissionais.	1	2
Curso e palestras durante todo o ano garantindo aperfeiçoamento durante o ano todo.	1	2
Cursos e programas oferecidos pelo governo federal, seminários e palestras com especialistas convidados pela secretaria municipal da educação.	1	2
Encontros bimestrais por área.	1	2
Formação continuada.	1	2
Palestras com especialistas em eventos antes do início das aulas e recesso de julho.	1	2
Palestras com especialistas, encontros sistemáticos, planejamentos.	1	2
Palestras, encontros bimestrais com trocas entre os profissionais.	1	2
Profissionais do Sistema de Ensino adotado pelo município.	2	4
Formação continuada definida pela secretaria municipal de educação.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 9 - A formação continuada ou em serviço, oferecida aos profissionais da educação infantil, inclui:	Respostas	%
Todos que atuam com as crianças direta ou indiretamente.	24	48
Docentes e auxiliares/assistentes de sala que trabalham diretamente com as crianças	20	40
Docentes.	4	8
Não é oferecida.	1	2
Nenhuma das alternativas.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 10 - Os profissionais que atuam na educação infantil recebem formação sobre o ECA?	Respostas	%
Não	26	52
Sim.	24	48
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 11 - As formações sobre o ECA, com foco na garantia dos direitos das crianças, são ofertadas:	Respostas	%
A todos os profissionais.	14	28
À equipe de gestão e aos professores.	10	20
Aos professores e auxiliares/assistentes de sala a que atuam diretamente com as crianças.	2	4
Não é oferecida.	24	48
Nenhuma das alternativas.	0	0
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 12 - Com relação ao tempo destinado a estudos e planejamento individual ou coletivo:	Respostas	%
São garantidos 1/3 da jornada de trabalho destinados à hora atividade/planejamento de acordo com a legislação.	38	76
É garantido o tempo, porém, menor do que previsto na legislação.	10	20
O valor correspondente a esse tempo é pago como horas excedentes ou outra forma de compensação.	1	2
Não é garantido tempo destinado a hora atividade.	1	2
Nenhuma das alternativas.	0	0
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 13 - Existe espaço destinado a estudos e planejamento dos docentes, em cada instituição de Educação Infantil?	Respostas	%
Não	10	20
Sim	40	80
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 14 - O espaço destinado a estudos e planejamento dos docentes:	Respostas	%
É de uso exclusivo e equipado com mobiliário adequado, computadores, impressora, armário individualizado, etc.	17	34
É de uso exclusivo, porém, não está equipado.	6	2
Não é de uso exclusivo, mas está equipado com mobiliário e computador.	13	26
Não há espaço destinado para essa finalidade.	5	10
Não se aplica.	9	18
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Resultados da Dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens.

Questão 15 - A prática pedagógica presente nas instituições de Educação Infantil inclui atividades que envolvem:	Respostas	%
Linguagens, interações e brincadeiras.	47	94
Brincadeiras e interações.	2	4
Linguagens e interações.	1	2
Linguagens e brincadeiras	0	0
Nenhuma das alternativas	0	0
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 16 - As propostas pedagógicas do município e das instituições de educação infantil, contemplam práticas que envolvem as linguagens:	Respostas	%
Dramática e musical., Plástica e matemática., Corporal e escrita., Gestual e oral.	27	54
Dramática e musical., Plástica e matemática., Corporal e escrita.	1	2
Dramática e musical., Corporal e escrita., Gestual e oral.	6	12
Plástica e matemática., Corporal e escrita., Gestual e oral.	3	6
Corporal e escrita., Gestual e oral.	2	4
Corporal e escrita.	3	6
Dramática e musical.	2	4
Gestual e oral.	2	4
Nenhuma das alternativas	4	8
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Resultados da Dimensão Interações

Questão 17 – Com relação ao respeito às ideias e produções das crianças nas instituições da sua rede de educação infantil:	Respostas	%
São expostas na instituição, com local adequado e destinado para que ocorra de forma contínua.	27	54
São expostas esporadicamente, mas sem um local adequado e destinado para esse fim.	5	10
São expostas esporadicamente de acordo com as possibilidades e organização dos professores.	16	32
Não são expostas	0	0
Nenhuma das alternativas.	2	4
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 18 - Com relação às interações entre as crianças essas ocorrem:	Respostas	%
Em momentos planejados e não planejados entre diferentes faixas etárias.	38	76
Em momentos planejados entre diferentes faixas etárias.	8	16
Em momentos planejados e não planejados somente entre a mesma faixa etária.	3	6
Não ocorrem de maneira planejada.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Resultados da Dimensão Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social.

Questão 19 - As participação/envolvimento das famílias acontecem por meio de:	Respostas	%
Assembleias, reuniões das turmas, projetos, atividades pedagógicas, exposições e momentos culturais.	42	84
Conversas em particular com os pais e/ou responsáveis.	4	8
Conversas que ocorrem por iniciativa das famílias.	0	0
Apenas nas reuniões de pais.	4	8
Nenhuma das alternativas	0	0
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 20 - As instituições de Educação infantil promovem:	Respostas	%
Apresentações culturais e exposição das vivências e produções das crianças com a participação dos profissionais que atuam na instituição, de outras crianças, bem como das famílias e/ou responsáveis.	25	50
Apresentações culturais planejadas para as crianças e suas famílias (peças teatrais, teatros, apresentações circenses, roda de capoeira, apresentação musical realizada por grupos convidados).	14	28
Apresentações culturais e exposições das vivências e produções das crianças apenas no âmbito da própria turma.	5	10
Apresentações culturais planejadas para as crianças e suas famílias (peças teatrais, teatros, apresentações circenses, roda de capoeira, apresentação musical realizada por grupos convidados). Apresentações culturais e exposição das vivências e produções das crianças com a participação dos profissionais que atuam na instituição, de outras crianças, bem como das famílias e/ou responsáveis.	4	8
Apresentações culturais e exposição das vivências e produções das crianças com a participação dos profissionais que atuam na instituição, de outras crianças, bem como das famílias e/ou responsáveis., Nenhuma das alternativas.	1	2
Nenhuma das alternativas.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 23 - A relação com a rede de proteção social (CMDCA, CT, etc.) ocorre:	Respostas	%
Em situações de suspeita ou evidência de violência e/ou maus tratos.	34	68
Em situações de evidência de violência e/ou maus-tratos.	2	4
Em palestras e formação com os profissionais.	7	14
Quando a equipe de proteção vem até a instituição.	4	8
Nenhuma das alternativas.	3	6
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Resultados da Dimensão - Avaliação do Desenvolvimento Infantil.

Questão 21 - A avaliação das situações de aprendizagem propostas pela equipe docente, nas instituições de educação infantil, têm como foco:	Respostas	%
O desenvolvimento das crianças., As aprendizagens ocorridas., As relações estabelecidas., As criações das crianças.	22	44
O desenvolvimento das crianças.	18	36
O desenvolvimento das crianças., As aprendizagens ocorridas.	3	6
O desenvolvimento das crianças., As aprendizagens ocorridas., As relações estabelecidas.	2	4
As aprendizagens ocorridas.	1	2
As aprendizagens ocorridas. As relações estabelecidas., As criações das crianças.	1	2
O desenvolvimento das crianças., As aprendizagens ocorridas., As criações das crianças.	1	2
O desenvolvimento das crianças., As aprendizagens ocorridas., As relações estabelecidas., As criações das crianças., Nenhuma das alternativas.	1	2
O desenvolvimento das crianças., As relações estabelecidas.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 22 - A avaliação das crianças é feita por meio de:	Respostas	%
Registros individuais.	25	50
Relatórios de avaliação elaborados pelos professores.	9	18
Portfólios individuais.	7	14
Portfólios individuais contendo avaliação descritiva de cada aluno	2	4
O desenvolvimento das crianças, as aprendizagens ocorridas, as relações estabelecidas e as criações das crianças.	1	2
O desenvolvimento das crianças, as aprendizagens ocorridas e as relações estabelecidas.	1	2
Diagnóstico partindo da necessidade de cada criança	1	2
Portfólios	1	2
Registros individuais, relatórios de avaliação elaborados pelos professores, sendo igual para toda a rede.	1	2
Nenhuma das alternativas	2	4
Total	50	100

Fonte: elaboração própria.

Questão 25 - Com relação a limpeza e conservação dos espaços de atendimento das crianças.	Respostas	%
Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação são preparados para garantir espaços limpos, salubres, confortáveis e seguros.	44	88
Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação também auxiliam em outros setores da instituição.	4	8
Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação esporadicamente também cuidam das crianças em alguns momentos do dia.	2	4
Os profissionais responsáveis pela limpeza e conservação também cuidam das crianças em alguns momentos do dia cotidianamente.	0	0
Nenhuma das alternativas	0	0
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora

Questão 26 - Com relação à segurança das crianças:	Respostas	%
A equipe gestora do espaço é responsável pela segurança.	13	26
Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros.	12	22
Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente.	7	14
Os espaços seguem normas de segurança com acompanhamentos de profissionais da área de segurança no trabalho.	5	10
Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros., Os espaços seguem normas de segurança com acompanhamentos de profissionais da área de segurança no trabalho., Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente., A equipe gestora do espaço é responsável pela segurança.	3	6

Questão 26 - Com relação à segurança das crianças:	Respostas	%
Os espaços seguem normas de segurança com acompanhamentos de profissionais da área de segurança no trabalho., Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente.	2	4
Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros., Os espaços seguem normas de segurança com acompanhamentos de profissionais da área de segurança no trabalho., Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente.	2	4
Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros., A equipe gestora do espaço é responsável pela segurança.	2	4
Nenhuma das alternativas.	2	4
Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente., A equipe gestora do espaço é responsável pela segurança.	1	2
Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros., Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente.	1	2
Todos os profissionais recebem formação sobre primeiros socorros., Os espaços e brinquedos são vistoriados e recebem manutenção, periodicamente., A equipe gestora do espaço é responsável pela segurança.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Resultados da Dimensão Espaços, Mobiliários e Materiais

Questão 27 - O planejamento e organização dos espaços de atendimento das crianças, com relação a mobiliários e materiais é feito:	Respostas	%
Considerando as necessidades das crianças.	47	94
Considerando as necessidades da equipe docente.	1	2
Considerando as necessidades das famílias	0	0
Considerando as necessidades da equipe de limpeza e merendeiras	0	0
Nenhuma das alternativas.	2	4
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 28 - Com relação aos espaços físicos destinados ao atendimento da Educação Infantil:	Respostas	%
Foram adaptados de acordo com as especificidades dessa faixa etária.	3	6
Alguns espaços foram construídos e outros adaptados de acordo com essa faixa etária.	35	70
(Continuação)		
Foram planejados e construídos de acordo com as especificidades dessa faixa etária.	7	14
São utilizados espaços das escolas que atendem o ensino fundamental.	3	6
Nenhuma das alternativas.	2	4
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 29 - Os materiais de uso pedagógico:	Respostas	%
São adequados de acordo com a faixa etária, disponíveis e de fácil acesso pelas crianças, conforme planejamento pedagógico.	30	60
Estão disponíveis e são acessados, facilmente, pelas crianças e adultos.	4	8
São adequados de acordo com a faixa etária, disponíveis e são acessados com a permissão do(s) adulto(s) responsável(eis).	13	26
Não estão disponíveis de forma adequada para todas as faixas etárias.	3	6
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Questão 30 - Com relação aos espaços, mobiliários e materiais destinados ao uso dos profissionais que atuam nas instituições:	Respostas	%
Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados com o objetivo de atender aspectos inerentes à saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto e aconchego, tanto dos profissionais quanto dos familiares e/ou responsáveis pelas crianças.	23	46
Foram planejados, construídos, adquiridos e organizados para atender as necessidades de saúde e segurança e uso apenas dos profissionais que atuam nas instituições.	6	12
Nenhuma das alternativas.	4	8
Os espaços, mobiliários e materiais são construídos, adquiridos e/ou organizados sem planejamento.	0	0
São adequados de acordo com o que se encontra disponível na instituição.	17	34
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Resultados da Dimensão Promoção da Saúde.

Questão 24 – A alimentação oferecida para as crianças:	Respostas	%
Segue cardápio elaborado por nutricionista responsável por esta etapa da educação básica, que faz também o acompanhamento.	47	94
Há um cardápio elaborado por uma nutricionista, mas o mesmo nem sempre é seguido pelas merendeiras.	2	4
Há um cardápio elaborado por uma nutricionista, mas o mesmo nunca é seguido pelas merendeiras.	0	0
Não há um cardápio a ser seguido. As merendeiras preparam os alimentos de acordo com os gêneros disponíveis.	1	2
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.