



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ISABELLA MARIA COELHO VELOSO

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA:
Um olhar sobre a construção de um conceito**

**FORTALEZA – CEARÁ
2014**

ISABELLA MARIA COELHO VELOSO

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA: Um olhar sobre a construção de um conceito

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

FORTALEZA – CEARÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Veloso, Isabella Maria Coelho.

Qualidade na educação infantil em uma escola no município de Fortaleza: um olhar sobre a construção de um conceito [recurso eletrônico] / Isabella Maria Coelho Veloso. – 2014.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 93 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof.^a Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

1. Política Pública. 2. Educação Infantil. 3. Qualidade na Educação.
I. Título.

ISABELLA MARIA COELHO VELOSO

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

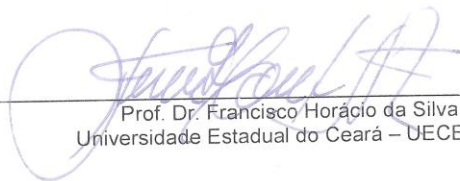
Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 10/07/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota
Universidade Estadual do Ceará - UECE - MPPPP



Prof.^a. Dr.^a. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao meu esposo, Vicente Castro,
e à minha filha, Lais Maria,
que sem o apoio, incentivo
e amor
este sonho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo discernimento, sabedoria, força e fé, tão implorados neste momento.

A minha orientadora Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos que soube, com maestria, mostrar-me que sensibilidade não se ensina, mas que sem ela não conseguimos prosseguir.

À professora Dra. Socorro Lucena por ter aceitado o convite de participar da banca e pela atenção deferida à lapidação da dissertação, imprescindível para a conclusão da mesma.

Ao professor Dr. Horácio Frota que prontamente aceitou o convite de participar da minha banca de qualificação.

A meu esposo, Vicente Castro, pelo incentivo, amor e dedicação sem tempo e hora. Ele que acreditou que este sonho seria possível antes mesmo que eu acreditasse.

A minha filha, Lais Maria, pelo amor, carinho e compreensão.

A minha sogra, Eulália, mãe sempre, que nunca nos deixou faltar seu apoio e amor incondicionais.

Aos meus pais, Nazareno e Cecilia, pelo dom da vida e exemplo de perseverança.

Às minhas irmãs, Tatiana e Patrícia, pelo companheirismo, mesmo distante territorialmente, mas presentes no coração.

A minha avó, Edilsa, pelo exemplo de superação.

A minha tia Emília, pelo amor e carinho e pelas conversas que me guiavam na ação docente junto aos meus pequenos.

A minha tia Belisa, exemplo de uma vida inteira, em busca dos seus objetivos, do que ama e acredita. Agradeço de forma especial por sempre ter acreditado comigo que esse sonho seria possível.

A minha amiga, irmã, Vládiis, pelo apoio nas pesquisas e pelas contribuições em minha formação docente.

Aos meus colegas de mestrado que participaram desta conquista comigo, de forma especial: Paita, Deubia, Rose e Luana.

Ao secretário do mestrado e colega, Cristiê, que sempre com muito profissionalismo, soube não perder a ternura na resolução dos problemas e conduzir soluções eficientes.

" Você não pode voltar atrás e fazer um novo começo,
mas você pode começar agora e fazer um novo fim. "
Chico Xavier

RESUMO

Ao longo da história da legislação educacional brasileira, a educação infantil foi sendo legitimada como espaço de educação formal e contemplada nos instrumentos legais como direito da criança. A proposta da universalização da educação infantil e seu caráter compulsório a partir dos quatro anos de idade despertou o interesse em pesquisar a qualidade tão propalada pela legislação vigente. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo central: verificar a qualidade na educação infantil no Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro, da Secretaria Executiva Regional I do município de Fortaleza. Escolher um parâmetro para aferir a qualidade na educação, contemplando suas diferentes facetas, foi o grande desafio dessa pesquisa. Assim, resolvemos aplicar os instrumentais contidos no estudo Custo Aluno Qualidade-Inicial (CAQi), iniciado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, apresentado no Parecer nº08 de 2010, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, CNE/CEB, traduzindo-se na tentativa de quantificar alguns critérios acerca do conceito “qualidade” da educação infantil municipal. A metodologia adotada numa perspectiva qualitativa fora o estudo de caso instrumental, a partir da observação e pesquisa empírica, valendo-se de uma triangulação metodológica, onde foram utilizadas a análise documental, a observação direta e a observação participante, apresentando-se a revisão de literatura como estrutural no momento da interpretação e análise do que fora pesquisado empiricamente. Fora feita uma análise a fim de compreender como se insere o conceito de qualidade e como alguns dos seus aspectos podem ser mensurados a partir da aplicação dos instrumentos contidos no estudo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Para tratarmos as categorias política pública, educação infantil e qualidade na educação, revisitamos a literatura dos autores a saber: Kramer (1987), Saviani (2007, 2009), Ramos (2004), Lima (2002, 2004), Azevedo (2004), Gadotti (2013), Hermida e Ludgerio (2007), Pereira e Teixeira (2001), dentre outros. O estudo revela que o CEI Dois de Dezembro atende de forma satisfatória aos quesitos sugeridos para o segmento creche e de forma regular para o segmento pré-escola. Contudo, foi identificado que o Projeto Político-Pedagógico, PPP, da escola, não contempla a etapa de educação infantil de forma satisfatória. Urge, portanto, pesquisar os outros aspectos que podem contribuir continuamente com o conceito de qualidade na educação infantil de Fortaleza, para que este espaço seja percorrido em direção ao desenvolvimento pleno das crianças do município e que de forma responsável possa ser pensado o projeto de qualidade na educação infantil como direito de todos e não como privilégio de alguns.

Palavras-chave: Política Pública. Educação Infantil. Qualidade na Educação.

ABSTRACTS

Throughout the history of Brazilian education law, child education was being legitimized as a space of formal education and legal instruments as contemplated in the right of the child. The proposal of universal early childhood education and its compulsory character from the four-year-old sparked interest in researching the quality so vaunted by law. Thus, the present study has as its central objective: to verify the quality of early childhood education at the Center for Early Education December 2, the Regional Secretary I in Fortaleza. Choose a parameter to assess the quality of education, contemplating its different facets, was the major challenge of this research. So, we decided to apply the instruments contained in the Study Cost Student Quality-Home (CAQi), initiated by the National Campaign for the Right to Education, presented by Opinion No. 08, 2010, the National Board of Education, Board of Basic Education, CNE / CEB, translating in the attempt to quantify some criteria about the concept 'quality' of the municipal early childhood education. The methodology adopted a qualitative perspective outside the instrumental case study, from observation and empirical research, drawing on a methodological triangulation, where the document analysis were used, direct observation and participant observation, presenting a review of literature as structural upon interpretation and analysis of what had been empirically researched. An analysis was made in order to understand how it fits the concept of quality and how some of its aspects can be measured from the application of the tools contained in the Initial Quality Study Cost Student (CAQi). To treat the public policy classes, early childhood education and quality education, we revisit the literature of authors as: Sonia Kramer, Dermeval Saviani, Socorro Lucena, Jeannette Ramos, Nora Krawczyk, Janet Azevedo, among others. The study reveals that the ERC Two December satisfactorily caters to those suggested for the childcare sector and regularly for the pre-school segment questions. However, it was identified that the political-pedagogical project, PPP, school, does not include early childhood education stage satisfactorily. It is therefore important to research the other aspects that can build the concept of quality in early childhood education in Fortaleza, that this space is traversed without many losses for the children of the county and responsibly shall be thought the project quality in early childhood education as a right and not a privilege of a few.

Keywords: public policy, early childhood education, quality education

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de crianças por agrupamento escolar	52
TABELA 2	Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica. Para efeito de descrição analítica, iremos separar as tabelas do segmento creche e do segmento pré-escola.....	60
TABELA 3	Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica. Para efeito de descrição analítica, iremos separar as tabelas do segmento creche e do segmento pré-escola.....	63
TABELA 4	Alunos por turma da pré-escola do CEI Dois de Dezembro turno manhã	64
TABELA 5	Alunos por turma da pré-escola do CEI Dois de Dezembro turno tarde.....	64
TABELA 6	Parte A – Estrutura e características do prédio da creche.....	67
TABELA 7	Parte B – Equipamento e material permanente para creche.....	67
TABELA 8	Parte C – Insumos de referência para o funcionamento da creche.....	69
TABELA 9	Tabela do grupamento de indicadores para creche.....	70
TABELA 10	Parte A – Estrutura e características do prédio da pré-escola.....	76
TABELA 11	Parte B – Equipamento e material permanente para pré-escola.....	77
TABELA 12	Parte C – Insumos de referência para o funcionamento da pré-escola...	78
TABELA 13	Tabela do grupamento de indicadores para a pré-escola.....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO	21
2.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	21
2.2	A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	23
2.3	O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	25
2.3.1	Do início do século XX até a década de 80: do cuidado à escolarização assistencialista.....	25
2.3.2	Dos anos 80 aos nossos dias: tempo de revisitar a perspectiva do cuidado	28
3	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUSTO ALUNO QUALIDADE INICIAL – CAQi E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA.....	40
3.1	O CUSTO ALUNO QUALIDADE – CAQ E O CUSTO ALUNO QUALIDADE INICIAL – CAQi	43
3.2	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	46
3.3	A LEGISLAÇÃO NO CEARÁ.....	47
3.4	O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA	48
3.5	A RESOLUÇÃO Nº02 DE 2010: A AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	51
3.6	A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA.....	56
4	ESTUDO DE CASO INSTRUMENTAL: O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOIS DE DEZEMBRO	60
4.1	O PRIMEIRO INSTRUMENTAL: COLETA DE DADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES.....	61
4.2	OS SEGUNDOS E TERCEIROS INSTRUMENTAIS: ASPECTOS ESTRUTURAIS, EQUIPAMENTOS E INSUMOS PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	89

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas por força do modo de produção capitalista, logo na organização da produção e nas relações de poder, “[...] impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas” (NEVES, 1999, p.11-12) no final do século XIX.

Assim, as políticas públicas surgem como a materialização da intervenção do Estado nas sociedades capitalistas. A igualdade propalada como valor conquistado pelos liberais agora é legitimada pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos “[...] proclamado como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia” (AZEVEDO, 2004, p.9).

A autorregulação do mercado por meio da liberdade e do individualismo proposta pelos liberais e absorvida com refinamento pelos neoliberais em tempos de alargamento de fronteiras, como queiram chamar alguns de globalização, impõe um modelo social onde o Estado deve ser considerado mínimo para potencializar a competitividade, na geração de riqueza, funcionando o mercado como regulador do capital e do trabalho, o que culminaria no bem estar social.

Na prática não foi o que vimos, haja vista o *crash* de 2008 nos Estados Unidos, o aumento da desigualdade social no mundo, notadamente nos países considerados “em desenvolvimento” e o desemprego em massa na Europa. Assim, as políticas públicas surgem para concretizar os direitos sociais demandados pela sociedade e previstos nas leis.

A legislação implica sempre em conceber normas, regras na vida social. Após a instauração do Estado de Direito, com a concepção do direito público subjetivo, quando o direito é utilizado para proteger algo que é individual e social (DUARTE, 2004) a educação e a escolarização foram pouco a pouco tomando mais espaço no cenário mundial.

A educação e a escolarização passaram a fazer parte da agenda de prioridade do Estado Liberal, para que as mesmas não ficassem à mercê “do direito individual não disciplinado e venha(m) a ser privilégio de poucos” (Cury, 2002, p. 248), logo o Estado tratou de intervir na construção de uma escolarização pública, necessária ao novo modelo de sociedade que surgia.

Compreender a escolarização como parte da educação já é uma das novas perspectivas com o Estado de direito, já que a legislação aponta como responsabilidade da escola e da família a garantia do direito à educação escolar. Esta educação escolar viria a servir aos ditames do novo modelo de mercado, regido por leis específicas que garantiam o livre comércio e a livre concorrência. Assim, a educação escolar passou a servir ao mundo do trabalho.

Paralelo a isto, mesmo conhecendo a crítica feita à disciplinarização de corpos realizada pela escola a fim de alcançar corpos dóceis e hábeis ao trabalho, também encontramos ao longo da história a escolarização servindo aos que outrora estava sem instrução, portanto sem força de luta. Assim, a escolarização traz munição intelectual para as resistências e lutas sociais em busca da garantia de direitos iguais. Direitos que pareciam está iguais, mas que na realidade privilegiavam a poucos. Surge uma nova categoria: as minorias. Mulheres, negros, crianças, gays, etc, todos que não se sentiam contemplados em seus direitos de cidadão, foram lutar para que eles passassem a existir em forma de lei.

Essa é uma forma encontrada para dar tratamento ao que deveria existir e ainda não existe de forma natural ou gradualmente adquirida. Neste contexto a legislação carrega um caráter contraditório: nela há uma bandeira de luta, já que garante o que não está executado ainda e por vezes só se torna real quando é posta à prova. Este movimento só se dá em razão do conhecimento, desta forma, a escolarização surge como a linha que une a dimensão do real ao ideal, quanto à garantia de direitos, dando condição aos que lutam conhecer mais e melhor a sua dimensão de construção cidadã.

Após a promulgação da LDB em 1996, que instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, algumas mudanças ocorreram no atendimento escolar de crianças de zero a seis anos no país. Em 2005, a Lei 11.114, institui que o atendimento da criança de seis anos, concluído até 31 de março do ano corrente, seria no ensino fundamental. No ano seguinte, a Lei 11.274 institui o ensino fundamental com duração de nove anos. Assim, a educação infantil passa a atender as crianças de zero a cinco anos. Inserir a criança de seis anos no ensino fundamental traria a primeira ruptura na inserção obrigatória da “criança pequena” na escola.

É importante salientar que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, é previsto o atendimento em creches e pré-escolas

do Brasil, com o objetivo de atender à faixa etária de zero a seis anos. No entanto, a obrigatoriedade e a gratuidade não são expressas, ficando veladas e logo a educação infantil é tida como não obrigatória ou opcional. Em seu art. 208, parágrafo 1º, contempla que é direito subjetivo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, assim, a educação infantil não se revela para a Constituição como direito público subjetivo.

A Constituição não considera a educação infantil como “escolarização” ou primeira etapa da educação básica, já que utiliza o termo “atendimento” não garante escolarização, nem tão pouco aponta para o direito à educação infantil.

Art. 208.

[...]

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
(BRASIL, Constituição, 1988)

Em 1990, a lei nº 8.069/90, intitulada de Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, legitima no Brasil as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, construídos historicamente, portanto deixando de serem “meros objetos de intervenção da família e do Estado, passem a ser tratados como sujeitos de direitos” (DIGIÁCOMO, 2010, p. 3). Este entendimento passa a nortear as políticas voltadas para a infância e a educação infantil, inserida neste bojo, passa a ser vista de fora diferenciada.

A partir da promulgação do ECA não bastava oportunizar a educação infantil, ela deveria ser de qualidade. Prevista pela Constituição nestes termos, o ECA vem garantir em seu artigo 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente), desta forma a qualidade na educação infantil passa a ser tratada como garantia legal.

A segunda grande ruptura sobre a obrigatoriedade da criança de educação infantil na escola está marcada pela Emenda Constitucional nº 59/09, que

instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, implantada progressivamente até 2016, e a Lei nº 12.796/13, que torna a educação obrigatória compreendida a partir dos quatro anos de idade.

A pré-escola, em conjunto com a creche, formam a etapa da educação infantil que integra a base nacional de educação do Brasil:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

[...]

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

(BRASIL, Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB)

Assim, o segmento creche passa a atender crianças de zero a três anos de idade e o segmento pré-escola atende as crianças de quatro e cinco anos de idade. Podemos citar também o projeto de lei do segundo Plano Nacional de Educação, que traz como meta a universalização do atendimento da população de quatro e cinco anos até 2016. Esta universalização sugere um padrão de qualidade que não deixado de forma explícita nos instrumentos legais. Assim, cabe questionar de que qualidade estamos falando. Seria a qualidade institucional? Pedagógica? Estrutural?

A motivação para trabalhar com este tema foi se dando de forma gradual e intensa, já que a imersão na educação infantil se deu inicialmente pela identidade com temas vinculados ao desenvolvimento infantil. Com o tempo, a prática docente foi dinamizada pela reflexão acerca da qualidade do que se desenvolve em sala de aula e é refletida em desenvolvimento infantil. Por fim, conheci um campo muito mais amplo de discussões e reflexões acerca da qualidade na educação infantil, que extrapola as paredes da sala de aula e de forma sistêmica pode interferir na etapa da educação infantil como um todo, que é o campo das políticas em educação. Assim, inicia-se um novo ciclo de curiosidades e descobertas sobre a educação infantil, que vão para além da prática docente. Neste percurso, a dificuldade de encontrar literatura sobre o percurso de construção das políticas públicas voltadas à educação infantil, não à educação de forma generalista, foi se transformando em desejo de colaborar com esta discussão.

Após sete anos vivenciando a realidade da educação infantil, e destes, os últimos três anos, nos centros de educação infantil da rede municipal de Fortaleza, a prática docente vivenciada nesta etapa da educação infantil nos remonta a questionamentos pertinentes acerca da qualidade na educação infantil: como posso aferir a qualidade na educação infantil se não existem parâmetros claros para isso? Quais os fatores que interferem na qualidade na educação infantil, já que nesta etapa da educação básica não se prepara para o mercado de trabalho, nem existem “avaliações” externas para aferir o desenvolvimento das crianças? O que deve ser contemplado na educação infantil, do ponto de vista pedagógico, para que possa ser considerada de qualidade?

Embora nossa pesquisa não tenha o objetivo de focar na construção da prática docente e de sua relevância para a conceituação de qualidade, entendemos que a construção da prática docente é um dos pilares que sustentam o conceito de qualidade na educação infantil. Esta prática trazida sempre no contexto da práxis, sendo esta “então a prática impregnada e dinamizada pela reflexão, não bastando conhecer e interpretar o mundo, mas transformá-lo” (LIMA, 2004).

Seria possível, então, conceber alguma desses tipos de qualidade sem contemplar o todo? Escolher um parâmetro para aferir a qualidade na educação, contemplando suas diferentes facetas, foi o grande desafio dessa pesquisa.

A escolha por aplicar os instrumentais contidos no estudo Custo Aluno Qualidade-Inicial (CAQi), iniciado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, apresentado no Parecer nº08 de 2010, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, CNE/CEB, se traduz na tentativa de quantificar o que realmente fora feito, do ponto de vista da aquisição de insumos necessários ao funcionamento e à estrutura, o perfil da equipe pedagógica e como esta equipe pensou o conceito de qualidade na educação infantil nos documentos oficiais da escola. Embora o centro de educação infantil pesquisado tenha oito anos de existência, a análise não se reporta ao aspecto processual, mas sim, conclusivo das ações concretizadas no último ano letivo, ano de 2013, vivenciado pelo aluno do município de Fortaleza.

O Centro de Educação Infantil escolhido faz parte do Complexo de Cidadania João Marçal Mesquita e está vinculado à Escola de Ensino Fundamental e Infantil, EMEIF, Dois de Dezembro. Construída em 2004, com funcionamento iniciado em 2005, apresenta 8 (oito) anos de existência. No ano de 2013 contava

com 329 alunos, distribuídos em 2 turmas de infantil II, 2 turmas de infantil III, 3 turmas de Infantil IV e 3 turmas de Infantil V pela manhã e 3 turmas de Infantil IV e 3 turmas de Infantil V a tarde, 20 (vinte) professoras e 2 (duas) coordenadoras.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral: verificar a qualidade na educação infantil em uma escola da Secretaria Executiva Regional I do município de Fortaleza.

Para tanto utilizamos as seguintes perguntas como norteadoras para alcançar nosso objetivo central:

- A relação da quantidade de alunos por professor em cada segmento da educação infantil da escola pesquisada está dentro do referencial apresentado no anexo I do Projeto de Resolução descrito no parecer nº 08 de maio de 2010, CEB/CNE?
- A jornada diária do aluno adotada para a educação infantil, em cada um dos seus segmentos, na escola pesquisada, está conforme a proposta no anexo I do Projeto de Resolução descrito no parecer nº 08 de maio de 2010, CEB/CNE?
- Quais quesitos encontrados na creche e na pré-escola que correspondem aos referenciais sugeridos no anexo II e III do Projeto de Resolução descrito no parecer nº 08 de maio de 2010, CEB/CNE?
- Como é concebida a noção de qualidade na etapa da educação infantil nos documentos oficiais da escola?

Para possibilitar uma abordagem qualitativa do campo de estudo (MINAYO, 2003), optamos por um estudo de caso instrumental (MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008, apud STAKE, 1995), “onde um caso em particular é examinado para prover *insights* em um assunto ou para o refinamento da teoria” (MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008, p. 99).

Maffezzolli e Boeghs (2008, apud CRESWELL, 1997; STAKE, 1995; EISENHARDT, 1989) afirmam que a “verificação aplicada ao estudo de caso se refere basicamente à triangulação dos dados buscando convergência nas informações”. Os autores afirmam ainda que para Yin (2005), a “triangulação consiste em um fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências,

permitindo o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação e que os dados obtidos à luz de sua análise se tornem mais acurados e convincentes”, marcando uma forte presença o processo de interpretação nesta fase da pesquisa.

Assim, valendo-se de uma triangulação metodológica, onde são utilizados vários métodos de pesquisa, escolhemos: a análise documental, a observação direta e a observação participante, apresentando-se a revisão de literatura como estrutural no momento da interpretação e análise do que fora pesquisado empiricamente. A escolha por essas três fontes de informação deu-se porque já havia uma imersão no ambiente escolar escolhido para a pesquisa no segmento da creche do referido centro de educação infantil, assim a pesquisa no segmento creche seria uma observação participante, onde o pesquisador não assume uma postura passiva e está inserido no contexto e apresenta-se como alguém inserido no caso e não alheio a ele. No segmento da pré-escola, a opção fora a pesquisa direta, já que foram elencados o que, sobre quem e como observar. Como a pesquisa não tem um caráter puramente histórico, a visita com o protocolo de observação seria adequado ao segmento do centro de educação infantil onde o pesquisador não estava inserido em seu contexto. Por fim, a pesquisa documental ou revisão de documentos surge como uma tarefa de complementariedade às demais fontes, além de mostrar-se como uma fonte estável de informações acerca do que se quer pesquisar. No nosso caso, fora analisado o Projeto Político Pedagógico da Escola Dois de Dezembro, onde o Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro está inserido. Para registrar os dados da pesquisa fora utilizado o diário de campo.

No processo de análise dos dados, fora feita uma adequação ao padrão, onde é feita a comparação ao padrão empírico com o pressuposto previamente estabelecido pelos instrumentais disponíveis no estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi. A interpretação direta buscou encontrar correspondências entre os elementos da triangulação metodológica, a fim de que fosse possível compreender os critérios de qualidade na educação infantil que estavam sendo postos em prática no centro de educação infantil pesquisado.

Para a análise fora desenvolvida uma tabela de grupamento de indicadores, onde a realidade era analisada em seu contexto e os indicadores postos como um todo que se complementa. Assim, foram extraídos dos anexos II e III os indicadores que compuseram a tabela de grupamento de indicadores. Maffezzolli e Boeghs (2008, apud Yin, 2005) cita que esta é uma técnica de análise

de estudo de caso, onde se mescla a análise estatística e a analítica, com a criação de uma matriz de categorias.

Assim, a análise fora feita a fim de compreender como se insere o conceito de qualidade em ambos os segmentos da educação infantil no Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro e como alguns dos seus aspectos podem ser mensurados a partir da aplicação dos instrumentos contidos no estudo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi).

A pesquisa fora realizada no Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro, onde faz parte da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Dois de Dezembro, localizada na Secretaria Executiva Regional I (SER¹), no bairro Barra do Ceará, orientada pelos anexos I, II e III do Projeto de Resolução descrito no parecer nº 08 de maio de 2010, CEB/CNE. O ano de 2013 fora escolhido por se tratar do último ano letivo concluído na cidade de Fortaleza, portanto, será uma pesquisa que busca está atualizada e sinergicamente vinculada o mais próximo com a realidade.

Compreendendo a dimensão complementar que a pesquisa quantitativa assume em relação à pesquisa qualitativa, esta se propõe a “fotografar” uma dada realidade. Embora esta perspectiva não permita a visualização do “real em movimento” (OSTERNE, 2001, p. 39) é considerada válida como estratégia de aproximação da realidade.

De forma dialética, o constructo real fotografado pela pesquisa quantitativa permite que a realidade seja interpretada, sem a presunção da apreensão em sua totalidade, mas permitindo a visualização da existência do binômio contraditório teoria e prática.

Nesta seara as políticas públicas se inserem como instrumento coletivo construído para minimizar as desigualdades sociais, mas ainda no lócus da teoria. Assim, tê-la não é a garantia de efetivação do direito, mas sim a prescrição da garantia do direito. A realidade, inserida no campo da prática se mostra de várias formas, tantas sejam seus graus de aproximação com o objeto. Assim, a relação entre a política pública enquanto instrução normativa e a realidade dada, observada,

¹“As SERs, em número de seis, atendendo as regiões administrativas do Município de Fortaleza foram criadas com a finalidade de articular o atendimento às necessidades e demandas locais(...)” (Ramos; Albuquerque, 2010, p.37)

também pode ser interpretada à luz da relação estabelecida entre a teoria e a prática.

Para tratarmos as categorias política pública, educação infantil e qualidade na educação, revisitamos a literatura dos autores a saber: Kramer (1987), Saviani (2007, 2009), Ramos (2004), Lima (2002, 2004), Azevedo (2004), Gadotti (2013), Hermida e Ludgerio (2007), Pereira e Teixeira (2001) dentre outros.

A pesquisa terá como objetivos específicos:

- Obter informações sobre a quantidade de alunos/professor e a jornada diária dos alunos na educação infantil da escola pesquisada.
- Conhecer quais os quesitos encontrados na creche e na pré-escola que correspondem aos referenciais sugeridos no anexo II e III do Projeto de Resolução descrito no parecer nº 08 de maio de 2010, CEB/CNE.
- Analisar como o Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola contempla a categoria qualidade na educação infantil.

Por fim, o trabalho está estruturado em sete capítulos. O capítulo 1, Introdução, apresenta uma breve síntese do percurso histórico de construção das políticas públicas para a educação, notadamente em educação infantil. Explicita o percurso metodológico seguido pela pesquisa e como definimos os parâmetros do Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi como norteadores do estudo de caso instrumental.

No capítulo 2, Estado e Direito à Educação, revisitamos o conceito de política pública e a construção da noção do direito à educação surgida a partir da concepção do direito do homem com a Revolução Francesa, século XVIII, e como a noção do direito à educação infantil foi sendo construída no Brasil do início do século XX aos dias atuais.

O capítulo 3, Qualidade na Educação Infantil: o custo aluno qualidade inicial – CAQi e a Política de Educação Infantil de Fortaleza, aborda o tema qualidade na educação infantil, concebendo-o como um conceito historicamente produzido, priorizando sua perspectiva democrática, resgatando autores e documentos que colaboram para esta reflexão. Trazemos também um apanhado

documental que registra como está sendo escrita, do ponto de vista legal, a história da educação infantil no município de Fortaleza. Contando com dados trazidos nos documentos legais e de fontes estatísticas complementares, o capítulo revela quais os caminhos que estão sendo trilhados na construção da educação infantil do Município de Fortaleza.

O capítulo 4, Estudo de Caso Instrumental - o CEI Dois de Dezembro, apresenta os dados coletados na pesquisa, bem como as análises e interpretações.

No capítulo 5, Considerações Finais, apresentamos os principais resultados e possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas e por fim, nas Referências registramos a bibliografia principal, utilizada para construção epistemológica acerca do tema e que fora citada em todo o corpo do trabalho.

2 ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo revisitamos o conceito de política pública e a construção da noção do direito à educação surgida a partir da concepção do direito do homem com a Revolução Francesa, século XVIII, e como a noção do direito à educação infantil foi sendo construída no Brasil do início do século XX aos dias atuais.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As mudanças ocorridas por força do modo de produção capitalista, logo na organização da produção e nas relações de poder, “[...] impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas” (NEVES, 1999, p.11-12) no final do século XIX.

Assim, para um novo modelo social, surgem as políticas sociais, a fim de delinear novas estratégias promovidas a partir do nível político. As políticas sociais são compostas de planos, projetos e diretrizes específicas à área social: saúde, educação, habitação e previdência social, e “suas características dependem das características do conflito social e da correlação de forças que nele intervem” (BIANCHETTI, 1996, p. 89).

As políticas sociais são uma fração das políticas públicas, que carregam em seu conceito, de forma concreta, “os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p.5) e que no modo capitalista de produção, “respondem simultaneamente às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial” (NEVES, 1999, p. 14). As políticas públicas não são simplesmente sinônimo de políticas estatais, uma vez que o “público” não expressa identificação exclusiva com o Estado, mas sim algo que compromete, simultaneamente, Estado e sociedade. Duarte (2004, *apud* Frischeisen, 2000, p. 58) complementa afirmando que as políticas públicas podem ser entendidas como “o conjunto de ações que o Poder Público realiza, visando o efetivo exercício da igualdade, base de toda ordem social.”

As políticas públicas seriam então uma ação coletiva com a função de concretizar os direitos sociais demandados pela sociedade e previstos na lei, mas como estão inseridas dentro de um modelo de sociedade específico, o modelo de produção capitalista, respondem à lógica deste modelo. Não buscam resolver os problemas na sua origem, tampouco buscam romper com o tripé que sustenta a lógica capitalista: as contradições advindas da relação capital e trabalho, as lutas de classe e a desigual participação na distribuição das riquezas. Com caráter paliativo e natureza compensatória, tentam minimizar as consequências da manutenção da ordem capitalista.

Neves (1999) afirma que situar a educação como política social do Estado capitalista significa admitir que os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

A exigibilidade de políticas públicas faz-se presente quando se presta à exigibilidade do caráter coletivo do direito público subjetivo (DUARTE, 2004), “quando utilizada para proteger um bem que é ao mesmo tempo individual e social” (*ibidem*, p.116).

A Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, traz, em seu artigo 1º, a cidadania e a dignidade da pessoa humana como dois dos cinco fundamentos do Estado democrático de direito desse país. Na busca por um patamar mínimo de igualdade social: material, jurídico, educacional, etc. se exige do Estado uma postura clara de proteção dos direitos fundamentais, para que se possa criar condições reais de uma vida digna, onde o ser humano possa se identificar como cidadão.

Kim (*apud* SILVA, 1994, p.258) afirma que os direitos sociais são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais e que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. A operacionalização das garantias dos direitos sociais se dá pelo cumprimento das políticas públicas, que buscam trazer os direitos sociais reconhecidos constitucionalmente. Não esquecendo a parcialidade do constituinte no momento de legislar sobre o assunto, uma vez que imbuído de um projeto de Estado, considera pertinente o direito social à luz do que é relevante a este projeto.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação escolar² de crianças como direito fundamental é uma construção histórica. Assim, faz-se necessário que compreendamos como o percurso histórico se transcorreu a fim de considerar a criança um sujeito histórico-social com direito à educação.

A concepção de direito do homem foi iniciada com a Revolução Francesa, 1789, onde foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Naquele momento, inspirada na Declaração de Independência norte-americana, a Revolução Francesa espelhada em princípios liberais iluministas, “tinham como base a liberdade, a igualdade, a fraternidade, a defesa inalienável da propriedade privada e o direito de resistência à opressão” (HERMIDA; LUDGERIO, 2007, p. 33). Esta declaração não trazia o direito à educação, nem tão pouco educação de crianças, mas apresenta-se historicamente como um marco na garantia de direitos no Estado capitalista, que já fincava suas bases por meio daquela revolução.

Quase um século e meio depois, o mundo vivenciou a existência de duas grandes guerras mundiais a saber: I Guerra Mundial, que durou de 1913 a 1917 e II Guerra Mundial, que durou de 1939 a 1945. Com os países destruídos pelas guerras, havia a necessidade de reconstrução dos Estados. Assim surge a Organização das Nações Unidas, ONU, na cidade de São Francisco, Estados Unidos da América. Surge para legitimar as orientações necessárias à reconstrução das “nações”³. Pouco tempo depois de sua criação, proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diferente da primeira declaração sobre os direitos dos homens, esta traz em seu bojo a importância da instrução, logo entendida como educação formal ou escolar. Daquele momento em diante a educação seria tratada como direito fundamental, mas ainda não traz explicitamente a criança como sujeito

² O presente trabalho nomeará a educação escolar por educação, uma vez que trataremos de políticas de educação e estas versam sobre a educação que é promovida como dever do Estado, cabendo a família se responsabilizar pelo “gênero de instrução que será ministrada a seu filho”, conforme artigo 26. 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela UNICEF em 1948.

³ O termo nação está destacado por se tratar de um conceito elaborado e que requer cuidado metodológico ao tratá-lo. Assim, preferimos nomear os países de Estado, uma vez que este é retratado juridicamente, não isento de ideologias, mas com um teor menos subjetivo em sua construção conceitual do que o conceito de nação.

de direitos. Para esclarecer melhor o que seria o direito à educação recorro a Hermida e Ludgerio (2007, p.42, apud PRZETACZNIK, 1985, p. 257):

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos humanos. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro desfrute de quase todos os direitos humanos por uma pessoa individual. Esse direito é pedra angular de todos os direitos humanos, pois se uma pessoa não é corretamente educada, qualquer que seja, homem ou mulher, é incapaz de desfrutar verdadeiramente os demais direitos humanos. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive.

Percebe-se um claro viés ideológico acerca da “verdadeira educação” que deve ser promovida pelo Estado, mas apesar desta característica deste recorte textual, temos a base conceitual de como o direito à educação é concebido dentro do Estado capitalista.

Em 1989, a Convenção das Nações Unidas pelo Direito da Criança foi adotada como carta magna em Assembleia Geral das Nações Unidas para todas as crianças do mundo. Nela os “Estados-partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989). A partir deste momento, a criança é tida como sujeito social, detentora de direitos e em sua garantia é dada relevância especial à educação. Hermida e Ludgerio (2007) traz que a lógica dos documentos publicados pela UNICEF considera a educação como direito de caráter transcendental:

A transcendência do direito à educação reside no caráter obrigatório que, para os Estados, implica na sua necessidade de implementá-lo em benefício da comunidade, e nesse sentido se pode propor o consenso da primazia da educação, que, além de ter caráter antropológico, psicológico, moral, econômico e político, é essencialmente jurídico.
(HERMIDA; LUDGERIO, 2007, p. 44)

Em 1990, ano internacional da alfabetização, em Jomtien, Tailândia, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, que traz os principais indicadores sobre a problemática do analfabetismo e a falta de acesso à educação básica culminando no documento: Declaração Mundial sobre a Educação para

Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que traz quais seriam as principais ações a serem desenvolvidas em âmbito mundial para que o perfil de escolarização mudasse.

Em 1993, os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo, assinam em Nova Delhi uma declaração que estabelece o ano de 2000 como data limite ao cumprimento de todos as metas propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos, indicando para tanto algumas estratégias: ampliação da oferta de vagas, programa de alfabetização e educação de adultos, aprimoramento da qualidade, do treinamento e das condições de trabalho do magistério, melhoria dos conteúdos educacionais e do material didático e implementação de reformas necessárias aos sistemas educacionais.

Em 2000, em Dakar, Senegal, os governos de mais de 180 países e 150 ONGs mais uma vez reuniram-se para avaliar a década passada (1990 – 2000) e traçar novas estratégias e metas para os próximos 15 anos. O Fórum Mundial de Educação de Dakar teve o objetivo de reafirmar os compromissos antes estabelecidos em Jomtien e prorrogar o prazo até 2015 para o cumprimento do grande objetivo de educar todos os cidadãos de todas as sociedades, privilegiando a primeira infância, expandindo o aprimoramento do atendimento e educação principalmente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.

Este arcabouço elencado a cerca dos instrumentos jurídicos internacionais nos dão base conceitual para pensar como a educação fora concebida como direito no Brasil e como a criança foi, e ainda está sendo, inserida no campo dos direitos humanos, notadamente dos direitos fundamentais.

2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.3.1 Do início do século XX até a década de 80: do cuidado à escolarização assistencialista

O século passado, no Brasil, foi definidor para a construção da importância acerca da infância e da criança que temos atualmente. A história nos conta que até 1930 houve uma “valorização gradativa da infância e o reconhecimento da necessidade de atendê-la” (KRAMER, 1987, p.49), por entenderem que o desenvolvimento nacional dependia do crescimento populacional,

já que no final do século XIX “a mortalidade infantil assumia proporções consideráveis, na razão de 460 por 1.000, incluindo os nascidos mortos, ou de 410 por 1.000 até a idade de sete anos, excluindo estes últimos” (KRAMER, 1987, p. 53, apud, MONCORVO FILHO, 1926, p. 97). Assim, as ações eram focadas no campo da higiene infantil, médico e escolar. De forma paternalista, as ações do Estado se constituíam em favor e não em direito, embora, segundo Kramer (1987) os discursos oficiais tenham relacionado a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação.

Para dar conta do atendimento a este segmento da sociedade que até então não tinha tido representatividade para tanto, foram criados diferentes órgãos na tentativa de fazer valer o que vinha sendo afirmado oficialmente. Assim, em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança, o qual apresentava duas tendências de atendimento infantil: médico-higiênica e individual-assistencialista. A primeira focava-se no combate à desnutrição, vacinações e estudos médicos, na segunda eram incluídas ações de fortalecimento da família e de educação sanitária. Quanto à assistência educacional, “sob a denominação de Programa de Proteção Nacional ao Pré-escolar, o Departamento Nacional da Criança pretendia criar Centros de Recreação, principalmente em áreas anexas às igrejas dos pais, tanto católicas quanto batistas” (KRAMER, 1987, p.69). Na década de 60 houve uma reestruturação do Ministério da Saúde e o Departamento foi enfraquecido até que fora transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil com o principal objetivo de reduzir a morbidade materna e infantil no país.

No ano seguinte da criação do Departamento Nacional da Criança, em 1941, é criado o Serviço de Assistência a Menores, com o objetivo de atender os menores de 18 anos abandonados e delinquentes, vinculado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Posteriormente suas atribuições são absorvidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

Em 1942, a Legião Brasileira de Assistência é criada com o objetivo de “congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas serviços de assistência social” (KRAMER, 1987, p. 74, apud BRASIL, LBA, 1971) e após 1946 é reestruturada e dedica-se à política assistencialista exclusiva à maternidade e à infância. Em 1969 a LBA, tornou-se fundação, passando então a ser Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA), atendendo da maternidade à adolescência.

Neste momento se propôs a executar o Projeto Casulo, objetivando, segundo Kramer (1987), com pouco gasto, atender o maior número possível de crianças de zero a seis anos. A jornada de atendimento da criança no projeto poderia ser de quatro ou oito horas diárias, focando nos “cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica, nutricional, atentando para o desenvolvimento biopsicosocial”(KRAMER, 1987, p. 76 apud SILVIA; AZEVEDO, 1979). O financiamento da FLBA era para dentre outras coisas para alimento, material didático, de consumo e o pessoal trabalhava sem remuneração, como voluntário. Centrava-se em “atendimento às carências nutricionais e na realização de atividades de cunho recreativo para compensar as carências culturais” (KRAMER, 1987, p.77)

Em 1948 é fundada a Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEP) uma organização de iniciativa privada, que tinha como objetivo o atendimento de crianças de zero a sete anos de todas as classes sócias. Em 1952, o Comitê-Brasil da OMEP, inicia suas atividades, com a “preparação de moças para trabalhar com crianças em idade pré-escolar (...),havendo a preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo” (KRAMER, 1987, p.84-85). Este é primeiro momento durante o século XX que é dada ênfase no aspecto escolar da criança em idade pré-escolar, sem que seja vinculado à assistência médico-higiênica. Mesmo que de forma classista, vinculando o trabalho com crianças às “moças”, é a primeira vez que se vê na história da educação infantil pré-escolar brasileira a iniciativa de preparação de um profissional especializado no desenvolvimento escolar da criança.

Em 1975 fora instituída a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), vinculada ao Ministério de Educação e Cultura que até meados da década de 80 ainda “dinamizava e centralizava as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em relação à educação das crianças menores de sete anos.” (KRAMER, 1987, p.65). Naquele momento, o então Presidente da República expressava em mensagem presidencial encaminhada ao Congresso Nacional a importância dos primeiros anos de vida e do atendimento público aos pré-escolares. Inicia-se então, no Brasil, a primeira tentativa de organização de um Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Após seminários sobre planejamento e educação pré-escolar, ambos em 1975, procurou-se reunir condições mínimas para se concretizar o objetivo. A atuação diversificada de cada estado, inclusive no que tange às estratégias curriculares, foi apontada como o

principal dificultador da concretização do objetivo. Mas, Vital Didonet traz uma interrogação que carrega em si uma hipótese mais plausível do que a simples diversidade encontrada nos trabalhos educacionais dos diferentes estados do país:

“de que adianta educadores e administradores estarem conscientes da importância e da urgência das crianças, principalmente dos meios pobres, de idade inferior a sete anos, se não houver recursos financeiros para operar um programa?” (KRAMER, 1987, p. 95 apud DIDONET, 1980, p.104)

Didonet enfatiza a necessidade de se elaborar legislação específica para a educação pré-escolar e Kramer complementa afirmando que o atendimento ao pré-escolar em nada irá alterar a infra-estrutura econômica da sociedade brasileira, já que não é dele que depende a mudança social. É importante considerar que estas reflexões são realizadas no início da década de 80, em um período que os historiadores costumam chamar de redemocratização. Naquele momento, a autora afirma que a ausência de legislação caracterizava a política educacional voltada ao pré-escolar como estagnada e omissa, “plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance”(KRAMER, 1987, p.98).

O mito construído em torno do atendimento pré-escolar até a década de 80, atribui ao tema poder de superação de todos os males sociais, considerando os problemas numa ordem a-histórica e de forma homogeneizada. Saviani (2009) aponta que a compreensão da estreita ligação entre a pré-escola e a educação compensatória se dá porque se coloca sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, mantendo-se uma crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade.

Assim, os programas de atendimento pré-escolar contemplavam o atendimento escolar, o médico, o nutricional, o higiênico e o odontológico. A atenção escolar pública se detinha a suprir as carências culturais das camadas mais pobres e tinha como objetivo preparar a criança para a escolarização formal, com a intenção de compensar as deficiências prévias ao processo de escolarização, para que ela não chegasse com defasagens na escola.

2.3.2 Dos anos 80 aos nossos dias: tempos de revisitar a perspectiva do cuidado

O marco que carrega a força motriz da mudança na concepção de educação e de criança como sujeito de direito à educação é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No retorno do Brasil ao regime democrático, após 20 anos de oficialmente estarmos conduzidos por um regime ditatorial, a Assembleia Nacional Constituinte se reúne para construir coletivamente o que seriam as novas bases jurídica, política e social do país. “Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 ficou configurada uma nova conjuntura, que permitiu a construção de uma nova ordem legal e pedagógica para a educação nacional” (HERMIDA; LUDGERIO, 2007, p. 48)

Neste documento a educação é inserida como direito social e no Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, temos em seu artigo 205º

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(BRASIL, 1988)

Neste capítulo destacam-se também os princípios que norteiam o ensino que será ministrado, garantindo a igualdade de condições de acesso, liberdade para aprender, pluralismos de ideias, valorização do profissional do magistério, gestão democrática no ensino público e garantia do padrão de qualidade. No artigo seguinte a carta disciplina sobre o ensino e um pouco mais adiante, em seu artigo 208º, § 1º, considera o acesso ao ensino obrigatório e gratuito direito público subjetivo.

Duarte (2004) afirma que “o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle de atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”, assim, constatada a lesão deste direito, o mesmo pode ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente. Importante ressaltar que o direito público subjetivo visa

resguardar interesses individuais quando os mesmos coincidem com o interesse público...o reconhecimento de pretensões aos indivíduos pela lei vem reforçar a proteção de sua liberdade e não transformá-los em direitos privados.
(DUARTE, 2004, p. 115)

Mesmo a Constituição Federal de 1988 conferindo obrigatoriedade ao Ensino Fundamental e facultando a matrícula na Educação Infantil, faz-se

necessária esta compreensão, uma vez que o percurso histórico nos levará aos dias atuais, e nele, haverá a elucidação da obrigatoriedade da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Mantendo o nosso percurso em busca da compreensão do direito à educação infantil no Brasil, temos o terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, com propostas a serem desenvolvidas nos anos 1980 a 1985. Este não traz uma proposta explícita para o pré-escolar, contudo retoma a desformalização do pré-escolar como período educativo anterior à escolarização, além de enfatizar medidas em áreas “carentes” como saúde, saneamento, nutrição, etc. e da mobilização das comunidades e das famílias.

Em 1990, ano da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontiem, é promulgada no Brasil a lei nº 8.069/90 que é nomeada de O Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, com descrito em seu artigo 1º. Inspirado na Convenção sobre os Direitos da Criança, Carta Magna que passou a ser utilizada como referência para todas as crianças do mundo, o documento traz as providências sobre assistência, saúde e educação, nos mais diversos contextos sociais que a criança ou o adolescente possa está inserido, sempre sendo trazidos como seres humanos, plenos de direitos que precisam ser respeitados em sua integralidade.

A compreensão de criança pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é a expressa em artigo 2º onde afirma que “considera-se criança, para efeito desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]” e no seu artigo 6º a considera como pessoa em desenvolvimento. Percebe-se assim o caráter etário dado à concepção de criança pela lei. Importante observar que bem mais do que um ser que se apresenta dentro de uma faixa etária, a criança é um ser socialmente construído, que é construtor e é construído pela cultura e pela história. A partir desta compreensão fica mais clara a necessidade de tê-la como sujeito de direito.

De forma clara, o documento expressa o direito à educação da criança:

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

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.
(BRASIL, 1990)

Alinhada ao pacto firmado em Nova Delhi em 1993, que estabelece o ano de 2000 como data limite ao cumprimento de todas as metas propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos, é promulgada em 1996 no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96.

Em seu artigo 1º afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Assim, deixa claro que o ato de educar transcende o ato de cuidar, prezando pelo desenvolvimento pleno do ser humano e não se focando exclusivamente sob uma perspectiva cognitiva. Este aspecto é explicitado em seu artigo seguinte quando afirma que “a educação, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando[...]”.

A proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, é disciplinar sobre a educação escolar, que se dá através do ensino ofertado em estabelecimento próprio e garante vaga em escola de educação infantil, próxima a sua casa, para toda criança que completar quatro anos de idade. Compreende a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis⁴ anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ela será oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de até seis⁵ anos de idade.

A mudança conceitual da educação infantil acha-se claramente expressa na atual LDB, constituindo-se na primeira etapa da educação básica e tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.
(PEREIRA; TEIXEIRA, 2001, p.91)

Essa mudança conceitual a que os autores fazem referência é quanto ao deslocamento da perspectiva exclusiva de cuidar destinada à criança e que tomou

⁴ Em 2005, a Lei nº 11.114, altera a idade de matrícula para o acesso ao Ensino Fundamental, considerando obrigatória a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Este ainda é um assunto que causa muitos dissensos, já que parte da comunidade acadêmica que estuda o desenvolvimento infantil não aceita esta obrigatoriedade. Adiante será melhor descrito o assunto.

⁵ Vide nota de rodapé anterior.

conta de boa parte da legislação competente a esta faixa etária até aqui, para a perspectiva do desenvolvimento pleno, onde os aspectos psicológico, intelectual e social são colocados como tão importantes quanto o aspecto físico, que outrora era considerado o único ou o mais importante dentre os demais para a criança pequena.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases é instituída a Década da Educação a iniciar-se um ano a partir da publicação da mesma. Esta trazia como uma das responsabilidades da União, encaminhar ao Congresso Nacional o “Plano Nacional da Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (Brasil, 1996)

No ano de 1998, o Parecer nº 22/98, CNE/CEB, traz um resgate histórico sobre a educação infantil no Brasil e busca pela primeira vez descrever as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Reforça a ideia da criança como sujeito de direitos, da formação e capacitação de professores, bem como da intencionalidade de sua atuação em creches ou pré-escolas e o cuidado para que não haja uma antecipação do ensino fundamental nesta etapa da educação básica.

Em 1999, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que tentou normatizar a escolarização das crianças de zero a seis anos. Dividido em três volumes, trazia conteúdo referente à história da educação infantil no Brasil, a formação pessoal e social da criança, priorizando os aspectos de identidade e autonomia a serem desenvolvidos no ambiente escolar e os eixos de trabalhos ou áreas de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No mesmo ano é publicada a Resolução nº 01/99, CNE/CEB, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e estabelecendo os fundamentos norteadores para as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, a saber:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 - b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
 - c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.
- (BRASIL, 1999)

Em janeiro de 2001, o Plano Nacional da Educação, lei nº 10.172/01, é aprovada pelo Congresso Nacional e teria duração de dez anos a partir daquela

data. Seu conteúdo contempla o diagnóstico e as necessidades urgentes da educação brasileira e tem como objetivos a garantia do Ensino Fundamental para crianças de sete a quatorze anos, a todos que não tiveram acesso a esta etapa da educação básica na idade própria e a ampliação do acesso nos demais níveis de ensino, além da valorização do profissional docente e do desenvolvimento de sistemas de informações e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Traça como meta um crescimento na oferta das vagas de educação infantil, onde se tenha 50% das crianças de zero a três anos de idade atendidas em creches e 80% das crianças de quatro e cinco anos de idade atendidas em pré-escolas.

Em maio de 2005, é publicada a lei nº 11.114/05 que insere a criança de 6 anos no ensino fundamental. Desta forma, fica obrigatório o atendimento de crianças de seis a quatorze anos no ensino fundamental e a partir disso a educação infantil atenderia a faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Este é um dos principais dissensos sobre a legislação da educação infantil no Brasil. O movimento social, Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil, MIEIB, é umas das principais associações sociais que lutam pela inserção da criança de seis anos na educação infantil, garantida pelo Estado à criança, mas facultada às famílias em matriculá-las. O percurso histórico tem mostrado que suas bandeiras de luta estão cada vez mais longe de se concretizar, haja vista a última publicação legal, que veremos adiante, obrigando a matrícula de crianças a partir de quatro anos na educação básica.

Em fevereiro de 2006, com a publicação da lei nº 11.274/06, fica obrigatório o ensino fundamental de 9 anos e é reforçado o atendimento das crianças de seis anos de idade nesta etapa da educação básica. Ainda neste ano o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, é publicado, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. O atual fundo, de natureza contábil, insere toda a educação básica no plano de financiamento da educação pública brasileira, incluindo desta vez a educação infantil.

Três inovações foram incorporadas ao FUNDEB: 1) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado; 2) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos

do Fundo13; e 3) a atenção à educação infantil é complementada pelo ProInfância, programa que financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública.
(BRASIL, 2007, p.18)

Ainda no mesmo ano são publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento nacional que daria mais sustentabilidade para as discussões sobre a qualidade nesta etapa de ensino. Busca apontar referenciais estruturais e políticos para se pensar a educação infantil de qualidade, bem como apontar estratégias para quantificar os resultados nesta etapa da educação básica.

Em abril de 2007 é apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação. Como afirma Saviani (2007, p.2):

[...] o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

Ainda neste mesmo ano, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, desenvolve e lança o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira, destinado a ser um indicador apresentado numa escala de zero a dez e que "é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil" (<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>) Vale ressaltar que este indicador, bem como as avaliações citadas não abrangem a educação infantil. Não há ainda avaliação externa ou parametrização quantitativa da qualidade da educação na etapa da educação infantil.

Em 2009, o Parecer nº 20, emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, vem contemplar um resgate histórico sobre a educação infantil, bem como as orientações curriculares, a importância da proposta pedagógica voltada à educação infantil e a concepção de criança, agora adotada após reflexões sobre a importância desta época da vida para o desenvolvimento global do ser humano.

No mesmo ano, a resolução nº 05/09, CNE/CEB, vem descrever as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reafirmando os fundamentos éticos, estéticos e políticos na resolução anterior e considerando com mais ênfase o respeito ao sujeito de direitos que a criança se constitui. É publicado também o documento “ Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” que de forma mais pragmática apresenta-se como instrumento de implantação, avaliação e monitoramento de uma educação infantil de qualidade por meio dos indicadores ali elencados.

Ainda neste mesmo ano é promulgada a Emenda Constitucional nº 59, que além de algumas modificações no plano de financiamento da educação pública e as competências das três esferas sobre este assunto (municipal, estadual e federal), torna obrigatório o ensino na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Altera-se assim, a faixa etária da educação básica, passando a ser compreendida de quatro a dezessete anos de forma obrigatória, garantindo não só o acesso de qualidade e equidade à escolarização, como também ao transporte, material didáticopedagógico, alimentação e assistência à saúde. É esclarecido que esta mudança ocorrerá progressivamente até o ano de 2016.

Em julho de 2010, a Resolução nº 04 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No tocante a todo o sistema nacional de ensino, enfatiza que as dimensões de cuidar e educar são inseparáveis. Focando nas contribuições para a educação infantil, afirma que há a perspectiva de implantação gradual do regime integral de ensino, contemplando inclusive as creches para a concretização de uma educação escolar com qualidade social. Insere a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, compreendida pela creche (até os 3 anos e 11 meses) e pré-escola, com duração de dois anos e sua avaliação realizada mediante acompanhamento e registro sem o objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao ensino fundamental. Compreende a organicidade da base nacional comum e a parte diversificada desde a primeira etapa de ensino até o ensino médio.

Embora a lei venha contemplar o caráter orgânico que deva existir entre as etapas da educação básica, identificam-se várias rupturas no processo de transição de uma etapa a outra de ensino. Priorizando a reflexão dentro da etapa da educação infantil, encontramos diferentes jornadas letivas, privilegiando o segmento creche para jornada integral e destinando os alunos da pré-escola em jornada

parcial, mesmo que contemplado como meta do Plano Nacional de Educação inseridos em jornada de tempo integral. Não há diretriz específica que oriente a transição do último ano da pré-escola para o primeiro ano de ensino fundamental. A criança que completa seis anos até o mês de março do ano letivo corrente, embora não faça mais parte da etapa da educação infantil, ainda é uma criança e se faz necessária a compreensão acerca da complexidade do seu desenvolvimento. Descrever como deve se dar a transição não só no que pese o último mês do ano letivo anterior, mas aspectos pedagógicos dialogados (processo de aprendizagem, o espaço da brincadeira, os tempos pedagógicos, etc), entre esses dois anos para que de fato se torne orgânica a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

No mesmo ano é apresentado o projeto de lei que versa sobre o segundo Plano Nacional da Educação, correspondente ao decênio 2011 – 2020. A primeira meta deste plano é: “universalizar, até 2016, o atendimento da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil, de forma a atender a 50% da população até 3 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 3). Dentre outras metas há de universalização do ensino de 4 a 17 anos de idade das crianças e jovens com necessidades especiais de aprendizagem no sistema regular de ensino, elevação do IDEB, alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, oferta em tempo integral de 50% das escolas públicas de educação básica e elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos.

Neste interim, em 2010, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, CNE/CEB, elaboram um parecer que trata dos padrões mínimos de qualidade para a educação básica nacional. Nele estabelecem como estratégia às políticas de educação brasileira o Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi. Fundamentado na Constituição Federal, 1988, que afirma em seu artigo 206º que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da garantia do padrão de qualidade e em artigo 211º que a União, Estados, Distrito federal e os Municípios devem organizar os seus sistemas de ensino com base em um padrão mínimo de qualidade, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 1996, que afirma:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

IX - garantia de padrão de qualidade;

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
(BRASIL, Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB)

Assim, o documento propõe a aplicação da matriz de qualidade que norteará o que deve ser contemplado minimamente nas escolas de todo o país a fim de garantir um padrão de qualidade. Para se aplicar a matriz consideram importante vencer os desafios da valorização dos profissionais da educação, do financiamento da educação e da construção e consolidação da prática da gestão democrática.

Dando continuidade à lógica de incentivo à educação infantil, a lei nº 12.722 de outubro de 2012 altera a lei nº 10.836/2004, que ficou conhecida como Lei do Bolsa Família. Esta alteração confere auxílio às famílias que se encontram na faixa de extrema pobreza e que cumulativamente tenham em sua composição crianças de 0 a 6 anos de idade e a soma da renda familiar mensal não ultrapasse R\$70,00 (setenta reais). Esta lei não se propõe a substituir o Programa de transferência de renda nomeado de Bolsa Família, mas sim, atuar paralelamente a ele. Contempla ainda a transferência dos recursos da União para os municípios a fim de ampliar a oferta de educação infantil na rede pública de ensino. No mesmo ano, o dia 25 de agosto é declarado pela lei nº 12.602 como o Dia da Educação Infantil.

No ano de 2013, a lei nº 12.796 vem alterar a lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A nova legislação passou a considerar como parte da educação básica obrigatória e gratuita o segmento da pré-escola, considerado como iniciado aos quatro anos e finalizado aos cinco anos. A escolarização obrigatória na educação básica passa a ser compreendida dentro da faixa etária de 4 a 17 anos de idade.

Art. 4º
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio
(BRASIL, 2013)

Esta lei permanece considerando a educação infantil como primeira etapa da educação básica e reforça que está compreendida nesta etapa de ensino a criança de zero a cinco anos de idade. Mesmo não considerando obrigatória a

matrícula de crianças de zero a três anos, no artigo 31 é pontuada como deve ser a organização da educação infantil quanto à avaliação, carga horária mínima anual, atendimento para jornada parcial ou integral, controle de frequência e expedição de documentos.

Mas, esta mesma lei também insere uma mudança quanto à formação docente que pode ser interpretada como “um passo atrás” nas conquistas da educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.*
(grifo meu, BRASIL, 2013)

Este passo seria quanto à formação mínima do docente para atuar na etapa da educação infantil. Reafirmamos que esta é uma das interpretações, já que há quem defenda que os cursos de nível médio, na modalidade normal formam (formavam) melhores professores para atuar nesta etapa de ensino, por ter em seu currículo uma grade mais pragmática, focada no cotidiano da escola.

De maneira particular questionamos esta formação, já que no modelo dos cursos de magistério de nível médio, na modalidade normal, traziam “a escola” referência, as práticas “corretas”, e assim, como uma receita de bolo, iam tecendo a formação das normalistas. Não negamos a contribuição quanto à prática instrumental do planejamento, detalhando com clareza o passo a passo do plano de aula, por exemplo. Em contrapartida, encontramos a formação de licenciatura em pedagogia, até então exigida para atuar na educação infantil, fragilizada quanto aos aspectos do cotidiano e nos deparamos com estagiários inseguros e com formação superficializada por uma teoria que não se sabe aplicar.

Assim, o cerne da questão para a prática docente, não seria se é mais adequado ser de nível médio ou superior⁶ e sim, quanto à formação docente de qualidade. Esta contemplando diversas realidades e expandindo-se para a

⁶ Fazemos questão de apresentar a reflexão acerca da formação docente e sua dimensão de valorização quanto à formação de nível médio ou superior. Infelizmente o que estamos presenciando no país é que a qualidade da formação docente está atrelada ao nível da formação e não à formação em si. Portanto, precisamos nos apropriar cada vez mais sobre o que constrói a formação docente de qualidade, para que não caiamos no erro de vincular nível de formação com prática docente de qualidade.

percepção de conceitos socialmente construídos, desamarrando-se de fórmulas prontas e ousando construir soluções contextualizadas no ambiente escolar.

3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUSTO ALUNO QUALIDADE INICIAL – CAQi E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA.

Neste capítulo abordaremos o tema qualidade na educação infantil, concebendo-o como um conceito historicamente produzido, priorizando sua perspectiva democrática, resgatando autores e documentos que colaboram para esta reflexão. Trazemos também um apanhado documental que registra como está sendo escrita, do ponto de vista legal, a história da educação infantil no município de Fortaleza. Contando com dados trazidos nos documentos legais e de fontes estatísticas complementares, o capítulo revela quais os caminhos que estão sendo trilhados na construção da educação infantil do Município de Fortaleza.

A educação laica, pública, gratuita e de qualidade vem sendo objetivada como “via de acesso à plenitude democrática” (PEREIRA;TEIXEIRA, 2001, p. 89). Qualidade, como categoria construída socialmente, pode apresentar diversos significados ao longo da história. Desta forma, a escolaridade básica, considerada não na perspectiva formal, mas no sentido substantivo elucida o princípio de educação de qualidade contemplado neste trabalho. Saviani (2009) afirma que o processo de educação, compreendido como prática social exige um direcionamento teórico com a percepção da realidade socialmente construída logo, a qualidade do ensino é relativa à sociedade em seu conjunto, presente no âmbito político.

Conceber a educação como direito inalienável e não como mercadoria a ser disputada, “de modo a privilegiar a igualdade no acesso à escola e a distribuição equânime dos bens culturais” (PEREIRA;TEIXEIRA, 2001, p. 98), inclusive sem considerar que a criança pobre precise de uma educação compensatória, como se sua cultura fosse pouca, errada ou nenhuma, faz parte da concepção de uma educação de qualidade social.

Assim, faz-se necessário também pontuarmos o conceito de educação, como conceito mais amplo e “entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção” (GADOTTI, 2013, p. 3) das relações do conjunto de variáveis que compõe e interferem no conceito de qualidade na educação.

Gadotti (2013) afirma que a qualidade social da educação é pensar uma nova qualidade, onde o aspecto social é acentuado, bem como o cultural e o ambiental. Esta nova concepção de qualidade privilegia não só o conhecimento

simbólico, contemplado pela aquisição cognitiva de conteúdos previamente definidos no currículo, como também o sensível, que trata das relações interpessoais, ética e afetividade, e o técnico, vivenciado de forma mais pragmática na vida cotidiana, inclusive valorizando dimensões da cultura local. Esta nova qualidade, necessária ao nosso tempo, é pautada em um projeto eco-político-pedagógico, onde a vida sustentável pautaria este novo paradigma.

Não podemos esquecer que uma série de fatores contribui para a formação do ser humano em cidadão. Juntamente da escola, ou escolarização, como preferimos, já que falaremos sobre direitos do ser humano, há a saúde, moradia, alimentação, etc. Precisamos considerar o complexo social onde o indivíduo está inserido para que não caiamos no erro reducionista de conceber a escola ou a escolarização como redentora dos males sociais provocados pela desigualdade estruturada na divisão de classes pelo sistema capitalista de produção.

O *Documento de Referência* da Conferência Nacional da Educação 2010, Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação (BRASIL, 2009), aponta um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade na educação, como a concentração de renda, desigualdade social e garantia do direito à educação, pontuadas como questões macroestruturais. Estas envolvem a análise de sistemas e instituições de educação básica, bem como o processo de organização e gestão do trabalho educativo.

A definição das finalidades educativas e, portanto, do alcance do que se almeja como qualidade da educação se vincula aos diferentes espaços, atores e processos formativos, nos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se realiza como direito social.

(BRASIL, 2009, p. 32)

Desta forma preconiza a necessidade da construção de parâmetros de qualidade, mesmo compreendendo que há um quadro complexo para o estabelecimento desses parâmetros, já que o Brasil é situado em um cenário desigual e combinado de desigualdades regionais e locais, com grande quantidade de normas desconectadas.

O documento traz em seu bojo a concepção de qualidade norteada pelas dimensões extra e intra-escolares. Assim, concebe que os diferentes atores, a dinâmica pedagógica e o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais pautam os princípios para efetivação de políticas de Estado direcionadas à educação básica de qualidade.

Em uma perspectiva democrática, Pereira e Teixeira (2001) afirmam que a qualidade da educação revela-se não apenas em dispositivos que tratam de aspectos conceituais, como também daqueles que envolvem mudanças estruturais como: carga horária, relação adequada entre o número de alunos e professor, autonomia para introduzir novas possibilidades organizacionais, de cunho pedagógico, o que contribui para flexibilizar e diversificar o atendimento às diferentes clientelas.

Assim, faz-se necessário definir as dimensões, os fatores e as condições de qualidade que devem ser considerados como referência analítica na melhoria do processo educativo. Contudo, sob este prisma, tende-se a conduzir a percepção acerca de um padrão de qualidade na educação, desconsiderando as especificidades locais e regionais. Assim, torna-se imprescindível desenvolver e consolidar mecanismos de acompanhamento da produção, implantação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais e seus resultados.

Tomando como ponto de partida para esta reflexão, podemos lançar mão do que fora sugerido para a construção da qualidade social da educação no *Documento de Referência* da Conferência Nacional da Educação (BRASIL, 2009), as dimensões extra e intra-escolares como norteadoras na construção de parâmetros de qualidade. Para a dimensão extra-escolar são considerados os aspectos do espaço social (aspecto sócio-econômico e cultural dos entes envolvidos) e as obrigações do Estado (aspecto dos direitos do cidadão e das obrigações do Estado). Contemplando a dimensão intra-escolar teríamos: a. plano do sistema, onde é contemplada a oferta e as condições institucionais destinadas à escolarização básica, b. plano de instituição educativa, que trata da gestão e organização do trabalho educativo, c. plano do professor, contempla a formação, a profissionalização e ação pedagógica docente e por fim, d. plano do estudante, entendendo o acesso, a permanência e o desempenho como fatores imprescindíveis para esta construção. A avaliação seria contemplada em todos os processos, não só

no que diz respeito aos indicadores de aprendizagem, mas também quanto à estrutura e a efetivação de ações de uma gestão democrática.

3.1 O CUSTO ALUNO QUALIDADE – CAQ E O CUSTO ALUNO QUALIDADE INICIAL – CAQi

O Custo Aluno Qualidade Inicial é um cálculo que surgiu a partir da percepção que houve uma inversão à lógica que pautava o financiamento da educação básica com a instituição do Custo Aluno Qualidade, CAQ, idealizado por leis que regulamentam a educação, seu financiamento ou afins. Esta inversão trata da percepção que se faz necessário entender e mensurar quanto custa realmente cada etapa e modalidade de ensino, levando em consideração suas diferenças regionais dentro de um padrão mínimo de qualidade. No Brasil, a prática de financiamento de políticas sociais, aqui inserida as políticas de educação, é subordinada à disponibilidade orçamentária imposta pelo ajuste fiscal. O conceito de Custo Aluno Qualidade vem quebrar este paradigma acerca dos investimentos em educação.

A Constituição Federal de 1988, embora não cite o Custo Aluno Qualidade, lança as bases conceituais que preconizam sua existência, uma vez que estabelece que o ensino seja ministrado sob um princípio da garantia do padrão de qualidade em seu artigo 206º e uma Emenda Constitucional de 1996, EC 14/1996, estabelece a garantia de um padrão mínimo de qualidade na ministração do ensino e coloca como dever da União o apoio técnico e financeiro na garantia desse padrão mínimo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9394/96, institui o Custo Aluno Qualidade – CAQ, os padrões mínimos de qualidade, onde o cálculo será realizado anualmente pela União levando em consideração as variações regionais e as modalidades de ensino:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

[...]

Art. 74. A União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subseqüente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

(BRASIL, 1996)

A Lei nº 9424/96, que regulamentava o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, estabelecia os critérios para a composição do padrão de qualidade de ensino fundamental em seu artigo 13º: I – estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; II – capacitação permanente dos profissionais de educação; III – jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; IV – complexidade de funcionamento; V – localização e atendimento da clientela; VI – busca do aumento do padrão de qualidade do ensino. Mas esta lei fora revogada pela lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Esta torna mais genérica a conceituação acerca do padrão de qualidade preconizado pela legislação até então, limitando-se a fixar diretrizes para o cálculo de repasse para o financiamento da educação básica pública e que haverá uma distribuição proporcional dos recursos do Fundo, levando em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino.

Nos termos da Lei 11.494, as ponderações entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos caberão à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, composta por um representante do MEC, cinco da Undime e cinco do Consed, tendo por base o custo real das respectivas etapas e modalidades e as metas do PNE. No entanto a deliberação desta Comissão possui duas determinações. A primeira é que há uma baliza entre 0,7 e 1,3 como referências de piso e teto de ponderação para cada etapa e modalidade. A segunda, definida pelo artigo 36, estabelece ponderações diferenciadas para estabelecimentos de educação infantil públicos e conveniados.

(CARREIRA, 2007)

A lei 10.172/01, que estabelece o Plano Nacional da Educação, embora não defina o valor do Custo Aluno Qualidade, define os padrões mínimos de infraestrutura das escolas e qualificação dos docentes, estabelecendo uma série de parâmetros de qualidade que deverão ser considerados.

A proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial nasceu por uma iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que é uma articulação política de organizações, movimentos e redes da sociedade civil, nascendo em 1999, no contexto preparatório do processo para a Cúpula Mundial pela Educação, realizada em Dacar, em 2000. O grupo percebeu a dificuldade de colocar em prática o proposto pela legislação brasileira acerca do conceito Custo Aluno Qualidade.

Entende-se que em um sistema de educação de massa a qualidade do ensino está diretamente vinculada a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e que esta depende diretamente da qualidade dos insumos utilizados. Assim, baseado numa perspectiva democrática da qualidade, onde qualidade para poucos é um privilégio e não qualidade, considerando que este conceito é historicamente construído e que envolve disputas, sociais, políticas, etc, o Custo Aluno Qualidade Inicial propõe a garantia de insumos adequados como condição necessária, inicial, para a qualidade no ensino.

É sabido que o conceito de qualidade não deve se restringir apenas pela definição de insumos utilizados pelo sistema educacional, mas a garantia de infraestrutura e equipamentos adequados, somados às condições de trabalho satisfatórias, tornam-se componentes imprescindíveis para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, foi construída uma matriz de referência para o Custo Aluno Qualidade, onde podem ser relacionados os insumos necessários com a qualidade oferecida em cada etapa e modalidade de ensino. A matriz leva em consideração recortes de equidade: situação econômica, raça, etnia, localização regional, etc; recortes de insumos relacionados às condições de estrutura e funcionamento, valorização dos profissionais, gestão democrática e acesso e permanência na escola; recortes de etapa e modalidades de ensino, como previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos, educação no campo, educação especial, educação indígena e educação à distância. Por fim, permeando estes recortes, considera as dimensões envolvidas: estética, ambiental, de relacionamento, etc.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, CNE/CEB, elaboram um parecer que trata dos padrões mínimos de qualidade para a educação básica nacional. Nele estabelecem como estratégia às

políticas de educação brasileira a matriz de referência descrita no estudo sobre o Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi, ora sinteticamente descrito.

3.2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Fortaleza, capital do estado do Ceará, antes chamada de Vila de Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção em 1725, é elevada à condição de cidade em 1823 por Dom Pedro I, com o nome de Fortaleza de Nova Bragança e uma população de 2.000 habitantes.

No início do século XX, com a economia marcada notadamente pela cultura do algodão, Fortaleza passa por mudanças estruturais, embora de forma contraditória, são vistas melhorias urbanas e o êxodo rural incrementar uma nova formatação à cidade.

Em 2013, Fortaleza é a quinta⁷ cidade em contingente populacional, contando com 2.551.806 habitantes. Contou em 2012 com 59.790 crianças matriculadas nesta etapa de ensino em todo o município, sendo 20.517 matrículas na rede municipal de Fortaleza⁸.

Nos últimos 10 anos, de 1999 a 2009, a taxa da frequência bruta nacional de crianças de zero a cinco anos aos estabelecimentos de ensino aumentou 14,8%, passando de 23,3% para 38,1%. No ano de 2009, a taxa de frequência bruta de escolares de zero a cinco anos em creches ou escolas no Brasil cresceu 24,3%, passando de 30,9% a 55,2%. Neste mesmo ano, no Estado do Ceará, a taxa de frequência de crianças nesta mesma faixa etária era de 43,1% e na Região Metropolitana de Fortaleza era de 43,7% (IBGE/SIS, 2010). Assim, quase metade da população na faixa etária de zero a cinco anos, na Região Metropolitana do Município de Fortaleza, compreendida como a atendida na etapa de educação infantil, está frequentando a escola, embora seja uma taxa abaixo da apresentada nacionalmente. No município de Fortaleza, a taxa de frequência bruta compreendida pela faixa etária da educação infantil, zero a cinco anos, foi de 49,09% (IBGE, 2010), ficando assim, acima da média do estado e da região metropolitana, aproximando-se mais da realidade nacional.

⁷ Fonte: IBGE, 2013

⁸ Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

Em 2011, no Brasil, a taxa de frequência bruta de crianças de zero a três anos era de 20,8%, contra 10,6% em 2001 e a taxa de escolarização de crianças de quatro a cinco anos era de 77,4% em 2011, contra 55% dez anos antes (IBGE/SIS, 2012). No Ceará a taxa de frequência no ano de 2011 para o grupo de crianças na faixa etária de zero a três anos era de 24% e para o grupo na faixa etária de quatro a cinco anos era de 88,4%. A região metropolitana não fica atrás com taxa de frequência no mesmo ano de 21,2% e 82,9% para cada grupo respectivamente.

Em 2012, percebe-se um percentual de 21,2% das crianças de zero a três anos de idade do Brasil frequentando creches. No mesmo ano, a proporção de crianças de quatro e cinco anos que frequentam estabelecimentos de ensino é de 78,2%, quando dez anos antes era de 56,7%.(IBGE/SIS, 2013)

Assim, percebemos que o desafio do acesso à educação infantil no estado do Ceará, especialmente no grupo de faixa etária que se tornou obrigatória, quatro a cinco anos, a partir de 2016, está sendo superado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define a ampliação da oferta “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (meta 1).
(BRASIL, 2006)

O que precisamos investigar com mais acuidade são as formas de como esta escolarização está se dando, especialmente, a escolarização pública: como está a estrutura, como se organiza a gestão, o grupo docente, recursos pedagógicos, etc.

3.3 A LEGISLAÇÃO NO CEARÁ

No estado do Ceará, pelo movimento causado pela publicação da LDB em 1996, que instituiu a educação infantil etapa da educação básica, é publicada a Resolução nº 361 no ano 2000, versando sobre as orientações da educação infantil naquele estado. Onze anos mais tarde, é publicado o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil, SEDUC/CE, onde são contemplados não só textos de formação para o docente na educação infantil, bem como o amparo legal para tais orientações, a saber: o Parecer nº 20 de 2009 que revisa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil publicadas ainda na década de noventa e a

Resolução nº 05 publicada dez anos depois, 2009, que está apresentada como orientadora das atividades em escolas de educação infantil de todo o país.

Em Fortaleza é publicada a lei nº 9317 em 2007 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Importante observar que na etapa da educação infantil, é considerada da rede municipal de ensino instituições públicas e privadas⁹, o que não ocorre com as demais etapas de ensino. Em 2009 é publicado o Plano Municipal de Educação, lei nº 9441. Com duração de dez anos, propõe-se a ser uma política de estado e não de gestão, já que é o primeiro Plano Municipal de Educação de Fortaleza, e cita que os planos plurianuais municipais deverão ser elaborados para dar suporte às metas apontadas pelo Plano Municipal de Educação. Prevê a primeira avaliação para o 4º ano de vigência desta lei e contextualiza o diagnóstico sobre a educação infantil no município com os dados do IBGE do ano de 2006.

Em 2010, em Fortaleza, é publicada a resolução municipal nº 02. Dentre outros pontos, contempla a universalização do atendimento em escolas de educação infantil até 2016 das crianças de 4 e 5 anos. No ano seguinte é publicada a Política Municipal de Educação Infantil, que já traz dados do IBGE de 2010, embora tenha sido preciso fazer algumas correções na apresentação desses dados neste trabalho.

3.4 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Determinado pela lei nº 9441 de 30 de dezembro de 2008, levou um ano para ser aprovado, já que sua elaboração fora feita em dezembro de 2007.

Em seu bojo é contemplado uma introdução ao Plano Municipal de Educação de Fortaleza, uma descrição diagnóstica, com objetivos, metas e ações acerca dos níveis de ensino, das modalidades de ensino, dos trabalhadores da educação básica, do financiamento e da gestão e por fim descreve como deve ser dado o acompanhamento e a avaliação do plano.

O Plano Municipal de Educação, [...], disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições

⁹ As escolas são concessão do Estado. Seu caráter privado não desapropria o Estado de conceder permissão de funcionamento e fiscalizar o mesmo. O que ocorre na rede municipal de Fortaleza é que há a incorporação da rede privada ao sistema municipal de ensino. Assim, o município não só concede a permissão de funcionamento, tem legitimidade de fiscalizar, como também de realizar estas ações junto às escolas provadas à luz do que é orientado às escolas públicas de educação infantil da rede municipal de ensino.

próprias, e define diretrizes, objetivos e metas a serem atingidos no próximo decênio.
(FORTALEZA, 2008)

Apresenta-se como instrumento de uma política de estado e não somente como de uma política de gestão, já que contempla dez anos a partir da aprovação da lei e com uma marca de gestão democrática, foi elaborado com o status de primeiro Plano Municipal de Educação de Fortaleza, contando com mais de 68 instituições, entidades e órgãos participando das planárias de discussões e com a participação de crianças, jovens, adultos e idosos, articulados pelo Fórum Municipal de Educação, presidido pela Secretaria Municipal de Educação – SME, formado por 108 membros titulares e a mesma quantidade de membros suplentes.

O Fórum Municipal de Educação foi instituído em 29 de maio de 2006, respaldou-se no Plano Nacional de Educação e no Plano Nacional de Direitos Humanos como marcos legais e como marco referencial elegeu a Carta das Cidades Educadoras “que é uma proposta internacional de adesão dos municípios a uma série de princípios e ações que compreendem a cidade como educadora em todos os seus aspectos, movimentos e espaços para além das escolas” (FORTALEZA, 2008). Ficaram definidos os seguintes princípios: Educação de Qualidade Social, Democratização da Educação e Inclusão Social.

O Plano Municipal de Educação parte da premissa que não há recursos suficientes para o financiamento de todas as necessidades educacionais de Fortaleza, assim, fez-se necessário elencar as prioridades que sanarão as situações mais urgentes.

Referencia em seu contexto a concepção de criança como ser histórico, socialmente construído e um ser de direitos, que apresenta necessidades específicas e que para contemplar a diversidade cultural e étnica que as crianças apresentam, faz-se necessário o respeito pela realidade apresentada pela criança.

No tocante à educação infantil, em seu diagnóstico são apresentados dados acerca da escolarização das crianças de zero a seis anos entre os anos de 2000 e 2006 na cidade de Fortaleza e no Estado do Ceará. De forma pragmática, interessa-nos compreender os dados apresentados no ano de 2006 por demarcar o escopo temporal em que o Plano Municipal de Educação fora aprovada. Desta

forma, no ano de 2006, havia um total de 279.881 crianças de zero a cinco anos¹⁰. Deste quantitativo tinha-se um total de 183.144 de crianças de zero a três anos de idade e um grupo de 93.737 de crianças de quatro a cinco anos de idade.

Revelando o quantitativo de matrículas para a mesma faixa etária, percebe-se que não há uma proporção aproximada do quantitativo de matrículas com a quantidade de crianças existentes no município. Os dados mostram que havia um total de 24.962 crianças matriculados de zero a cinco anos na rede municipal, excluindo-se as redes estadual, federal e a privada¹¹, contra o total de 40.633 para a mesma faixa etária no mesmo período.¹²

Interessante observar que os dados trazidos pelo documento contemplam crianças de zero a cinco anos tanto em creches como em pré-escolas. A legislação naquele momento já desenhava o lócus de creche como sendo o espaço de escolarização de crianças de zero a três anos de idade e da pré-escola como sendo um espaço destinado à escolarização de crianças de quatro a cinco anos. Mesmo assim, por algum motivo continuavam sendo matriculadas crianças de zero a três anos na pré-escola e crianças acima de quatro anos na creche.

O Plano Municipal de Educação sinaliza a distorção de idade em matrículas de creches e pré-escolas, bem como a demanda excedente apontada por cada uma das secretarias executivas regionais – SER's, de Fortaleza.

Quanto à formação docente, em creches, 53,66% dos professores apresentavam superior completo em diversas situações: com licenciatura, com magistério de com licenciatura, sem magistério e sem licenciatura. Os demais que totalizam 46,34% dos professores apresentavam formação de ensino fundamental ou médio. Nas pré-escolas, 84,65% dos professores apresentam grau de formação superior, seja com licenciatura, com magistério e com licenciatura ou sem magistério e sem licenciatura. O grupo de 15,35% na pré-escola apresentam-se com nível de formação fundamental ou médio. Faz-se necessário esclarecer o perfil dos profissionais da educação infantil, já que o próprio documento traz que “diversos

¹⁰ Fonte: Ministério da saúde/DATASUS

¹¹ Na rede privada são associações, entidades filantrópicas e escolas particulares com objetivos comerciais que as mantêm.

¹² Fonte: SEDUC/Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação/Célula de Avaliação Institucional - 21 de setembro de 2007

estudos aliam a qualidade do atendimento prestado nas instituições educacionais à formação profissional de seus professores”(FORTALEZA, 2008).

Quanto às diretrizes, apresentadas 19 para a educação infantil, são orientadas pela concepção de que a educação é um direito e sua garantia é de responsabilidade do poder público, mantendo qualidade e gratuidade às crianças de zero a cinco anos independente de raça, gênero, classe social, credo ou outra forma de discriminação racial. Reconhecem esse direito extensivo às crianças com necessidades especiais de aprendizagem desde a primeira etapa da educação básica, bem como a importância da gestão democrática e da participação de todos os órgãos, principalmente a secretaria de ação social, cultura e saúde em ações intersetoriais voltadas ao desenvolvimento das crianças. Aponta como profissional especializado a trabalhar com as crianças o professor devidamente formado para atuar como mediador privilegiado de aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Por fim, como legislação de referência são citados alguns documentos como o Parâmetro Nacional de Qualidade para Educação Infantil.

São finalmente apresentados 25 objetivos e metas e 66 ações que priorizam a sintonia com a legislação federal e estadual, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/CNE, 1998), as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/CNE, 2000), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a Resolução 361/2000 do Conselho de Educação do Ceará, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2005) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2006). Coloca como prioridade o aumento do atendimento de crianças de zero a cinco anos, com atenção especial à faixa etária de zero a três anos de idade, o atendimento em estabelecimentos próprios mantidos pelo poder público e não em anexos, a valorização do profissional e da carreira docente e a articulação com a comunidade.

3.5 A RESOLUÇÃO Nº02 DE 2010: A AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

A resolução foi publicada em junho de 2010 pelo Conselho Municipal de Educação e fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de

Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

Em seu capítulo I trata sobre a educação infantil, caracterizando-a como sendo a primeira etapa da educação básica e direito das crianças de zero a cinco anos de tê-la perto de sua residência. Indica dois segmentos dentro desta etapa de ensino: creche, oferecida para crianças de zero a três anos e pré-escola, oferecida para crianças de quatro e cinco anos. Apresenta este último segmento como matrícula obrigatória e com implantação até o ano de 2016. A alteração da faixa etária da educação infantil, de seis para cinco anos e sua matrícula obrigatória revelam duas mudanças significativas e em sintonia com as leis nacionais que regulamentam a educação no país.

Outro aspecto importante é sobre o corte etário:

Art. 1º [...]

§ 1º As crianças que completarem 4 (quatro) anos após 31 de março deverão ter matrícula garantida em creches, e as que completarem 6 (seis) anos, após a referida data, na pré-escola das Instituições de Educação Infantil.

(FORTALEZA/CME, 2010)

Este aspecto imprime uma marca de enturmação por critério de idade, subordinando o desenvolvimento social, cognitivo e emocional ao crivo da época em que a criança nasceu, destituindo em certa medida, a importância da história de vida no desenvolvimento global da criança.

Em seu capítulo II apresenta as finalidades e os objetivos da educação infantil. Apresenta como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos: físico, cognitivo, psicomotor, afetivo, linguístico, ético, estético, cultural e social. Ressalta a importância de indissociar o cuidar e o educar na ação pedagógica, complementando a ação da família e da comunidade. Traz a consideração acerca das vivências socioculturais das crianças, mas já subordinadas à segregação etária. Descreve como objetivos:

Art. 7º [...]

I – proporcionar as condições adequadas à promoção do bem-estar, da proteção, do cuidado e educação, das aprendizagens e do desenvolvimento da criança;

II – estimular a criança a observar e explorar o ambiente em que vive, com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e

agente transformador, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

III – possibilitar à criança situações que a levem a estabelecer e ampliar suas relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

IV – promover situações de aprendizagens significativas e intencionais que possibilitem a apropriação e produção de conhecimento e cultura.

(FORTALEZA/CME, 2010)

O seu capítulo III versa sobre a proposta pedagógica e o regimento escolar. Apresenta como princípios norteadores da proposta pedagógica os princípios ético, estéticos e políticos, outrora já apontados desde 1998 no documento intitulado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Contempla que a elaboração da proposta pedagógica se insere como documento que reflete os espaços que podem oportunizar a aprendizagem escolar sob os aspectos já descritos no capítulo anterior, cuidando da integração com a família e a comunidade.

A jornada de atividades letivas pode ser parcial, com no mínimo quatro horas no espaço escolar ou integral, de no mínimo sete horas de permanência na escola. A avaliação é realizada de forma processual, decorrente do acompanhamento da criança, com o objetivo de acompanhar e promover a aprendizagem, sem objetivo de promoção da criança dentro da mesma etapa de ensino ou para a etapa de ensino seguinte.

Descreve o número de crianças por agrupamento escolar, definindo o agrupamento por faixa etária, número de crianças por agrupamento e a quantidade de professores por grupo.

TABELA 1 – NÚMERO DE CRIANÇAS POR GRUPAMENTO ESCOLAR

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE CRIANÇAS	PROFESSOR(A)
Até 1(um) ano	Até 6 (seis)	1 (um)
1(um) ano	Até 8 (oito)	1 (um)
2 (dois) a 3 (três) anos	Até 12 (doze)	1 (um)
4 (quatro) a 5 (cinco) anos	Até 18 (dezoito)	1 (um)

(FORTALEZA/CME, 2010)

Reconhece o direito das crianças com necessidades especiais de aprendizagem e seu atendimento nas instituições regulares de ensino, pontuando

que as estratégias de ação pedagógica devem estar presentes na proposta pedagógica. Afirma que para cada criança com necessidades especiais de aprendizagem matriculada, haverá a redução de três vagas para matrícula, limitando o atendimento de até duas crianças por agrupamento. Fica autorizado também o agrupamento misto para crianças de até três anos, desde que se cumpra a quantidade definida de alunos por agrupamento.

Traz as etapas pertinentes à composição do regimento escolar, ressaltando que sua elaboração é feita junto à comunidade escolar e registrada em ata. Possibilita à escola a existência de outras etapas da educação básica, informando que o documento Regimento Escolar deve ser único, contendo itens que contemplem a realidade da etapa da educação infantil dentro da instituição de ensino.

Em seu capítulo IV descreve acerca dos profissionais da educação. Inicia trazendo que o gestor da Instituição de Educação Infantil deve ter curso superior em pedagogia, tendo experiência de no mínimo dois anos em sala de aula. Para as instituições que apresentam outras etapas da educação básica, faz-se necessário a presença do coordenador pedagógico, específico para a etapa da educação infantil.

O professor, indicado como responsável direto pelo agrupamento de alunos, poderá ter como formação: curso superior em pedagogia ou curso de nível médio na modalidade normal. Responsabiliza as entidades mantenedoras de incentivar e promover cursos de capacitação e formação docente.

É garantido ao professor de educação infantil o mínimo de 1/3 (um terço) da carga horária semanal para planejamento e atividades complementares de análise dos registros e observação do desenvolvimento das crianças. Aponta que a função da escola e do professor de educação infantil é “garantir o bem-estar e promover o crescimento, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças [...], atendendo às necessidades de nutrição, higiene, descanso, brincadeiras, interação, movimento, expressão, aquisição de habilidades e conhecimentos próprios de cada faixa etária”(FORTALEZA/CME, 2010) e que o atendimento especializado, AEE, destinado às crianças com necessidades especiais de aprendizagem, deve ser feito por um professor com formação específica, preferencialmente dentro da escola ou em instituições especializadas.

O documento prevê que as aulas de informática ou educação física, se descritas na proposta pedagógica, devem ser ministradas por professor com

formação específica. Em instituições de educação infantil com mais de 100 matriculados deve haver um secretário escolar com formação de nível médio e curso de formação específica na área. Em instituição que tenha de 50 a 100 matriculados deve haver um agente ou auxiliar administrativo com formação de nível médio, destinado à organização de documentos e assessoramento da gestão do local. O documento prevê ainda a existência de pessoal com formação de nível fundamental e curso específico para as áreas de alimentação escolar, portaria, limpeza e vigilância.

Em seu capítulo V o documento versa sobre a infraestrutura. Este principia que o espaço físico deve prezar pelas necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene, aprendizagens e aconchego, zelando pelo respeito ao desenvolvimento infantil de crianças de zero a cinco anos de idade.

Em instituições que tenham outras etapas de ensino, há espaços que serão exclusivos da educação infantil e outros que poderão ser compartilhados, desde que a ocupação ocorra em horários diferentes.

Prezando por ambientes amplos, o imóvel deverá apresentar acesso e rampas seguros e com adaptações às necessidades especiais de deslocamento conforme a legislação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, pelo Decreto Federal nº 5.296, de 02/12/2004, e pela Resolução nº 08, de 20/07/2001, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.

Os prédios devem contemplar ambientes amplos, arejados e claros, a fim de que sejam mantidas as condições adequadas de salubridade.

Art. 31. Os espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil devem ser adequados às atividades administrativas, pedagógicas, recreativas, culturais, de higiene, de alimentação, de descanso e de serviços gerais, contendo estrutura básica que contemple:

I - espaços para recepção, administração e apoio, proporcionando bom atendimento às famílias;

II - sala para professores(as);

III - salas para atividades das crianças, medindo 1,50m² (um e meio) por criança atendida, com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados, que permitam variar sua disposição;

IV - espaço para colocação de espelho, em tamanho e altura que possibilite a visualização completa das crianças;

V - espaço para instalação de escaninhos acessíveis às crianças para guardarem seus pertences;

VI - instalações e equipamentos para o armazenamento e preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de refeições;

VII - instalações sanitárias, com piso antiderrapante e próximo às salas de atividades, suficientes e adequadas para uso exclusivo das crianças, inclusive adaptadas ao atendimento das crianças com deficiências;

VIII - instalações sanitárias para uso exclusivo dos adultos que trabalham na instituição e familiares ou outros adultos que a frequentem;

IX - área externa arborizada e/ou coberta, de preferência ajardinada, com variados tipos de recobrimento do solo, com areia, grama, terra e caminhos pavimentados, com parque infantil equipado, com brinquedos para diferentes faixas etárias em número compatível com o quantitativo atendido pela instituição, que ofereça segurança e possibilite o desenvolvimento de atividades de expressão física, artística, estética, de lazer e ambiental. (FORTALEZA/CME, 2010.)

Do capítulo 6º ao 10º, são apresentadas as normas que tratam do credenciamento e da renovação do credenciamento e da autorização de funcionamento e da renovação da autorização do funcionamento, indicando quais documentos devem ser enviados por quem apresenta intenção de criar e manter uma instituição de educação infantil, dos prazos e da análise dos documentos, do acompanhamento e da suspensão e do encerramento das atividades, indicando os prazos e as competências de mantenedores e conselho municipal de educação no que compete ao funcionamento continuado das instituições de educação infantil.

Em seus capítulos finais, 11º e 12º, onde são tratadas as disposições gerais e transitórias. De forma sucinta trazem sobre a integração no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza as instituições públicas e privadas de educação infantil e o cumprimento legal que norteia as diretrizes contidas no documento.

3.6 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA

O documento está dividido em sete partes: marco situacional, princípios, diretrizes, objetivos, metas, estratégias e referências bibliográficas.

No momento da elaboração da política, o Município de Fortaleza contava com 2.315.116 habitantes, apresentava 151.753 crianças na faixa etária de zero a três anos e 81.303 crianças na faixa etária de quatro e cinco anos (FORTALEZA, 2011 apud IBGE/Censo Demográfico/DATASUS/2009). Assim, em seu marco situacional, os últimos dados mostravam que 6,55% da população de zero a três anos estavam inseridas em creches públicas mantidas pelo Município ou pela União

e 29,43% da população de quatro e cinco anos estavam inseridas em pré-escolas mantidas pelo Município, Estado e União (FORTALEZA, 2011).

O atendimento escolar das crianças do município de Fortaleza era feito de forma bastante diversificada (FORTALEZA, 2011). As crianças de zero a três anos de idade eram atendidas em creches municipalizadas ou conveniadas, 135 e 57, respectivamente, totalizando um número de 192 instituições escolares destinadas ao atendimento do segmento creche na etapa da educação infantil. Importante ressaltar que os dados fornecidos pelo Município de Fortaleza quanto ao atendimento de crianças na faixa etária citada, 6,55%, se restringem ao quantitativo de crianças atendidas nas creches municipalizadas ou mantidas pela União, as outras 4.120 crianças atendidas no regime de convênio com associações comunitárias não fazem parte da estatística oficial do Município.

As crianças de quatro e cinco anos são atendidas em escolas municipais e anexas, centros de educação infantil e centro de educação e saúde. Os dados oficiais do Município não deixam claro o número de escolas municipais que oferecem turmas para crianças nesta faixa etária, afirmam, porém, que o número de crianças atendidas nestas instituições é de 18.503, perfazendo um percentual de 77,63% das crianças atendidas em escolas nesta faixa etária. Existiam 46 escolas anexas, atendendo 3.127 crianças na faixa etária citada, logo 13,07% do total do número de crianças atendidas em instituições públicas. E havia 13 centros de educação infantil atendendo um total de 1.235 crianças, perfazendo um percentual de 5,16% do total de crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, sob a responsabilidade do Município.

Na parte competente aos princípios, considera a criança como ser sujeito de direitos e que a educação infantil é um campo de conhecimento e atuação destinado ao cuidado e à educação de crianças de zero a cinco anos. Compreende a educação infantil como dever do Estado, prioridade do poder público municipal, direito da criança e opção da família. Importante ressaltar que no momento de elaboração da política municipal a educação infantil era facultada à família, o caráter compulsório dado à educação de crianças de quatro e cinco anos irá ocorrer com mais concretude a partir de 2016 que é o prazo dado pelo Plano Nacional da Educação 2011 – 2020, que ainda está para ser aprovado no Congresso Nacional.

Contudo, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases¹³ denota que a obrigatoriedade do segmento da pré-escola na etapa da educação infantil, compreendendo as crianças de quatro e cinco anos, já está imputada ao funcionamento escolar nacional.

Outros pontos importantes a serem ressaltados acerca dos princípios são: a implantação progressiva do atendimento em período integral para crianças de zero a três anos de idade, em creches e para crianças de quatro e cinco anos de idade, em pré-escolas; articular a educação infantil com a cultura, saúde e assistência social; fortalecer a instituição escolar com pressupostos de uma gestão democrática.

No documento as diretrizes estão voltadas ao exercício docente e da gestão, no sentido de garantir um serviço educacional para a faixa etária de zero a cinco anos de idade de qualidade, assegurando o direito ao desenvolvimento, ao bem-estar e ao aprendizado das crianças. As diretrizes também contemplam também a garantia de apoio à estrutura de creches e pré-escolas, como a existência de vigias, porteiros e merendeiras, assistentes de merendeiras de forma a proporcionar um funcionamento adequado dos equipamentos destinados à escolarização desta faixa etária.

Os objetivos contemplam a adequação até 2017 da estrutura física conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006) e aos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005), construindo ou reformando os centros de educação infantil já existentes, assegurando a proporção professor/aluno em instituições mantidas pelo poder público municipal conforme a resolução nº 02 de 2010, do Conselho Municipal de Educação. Apresenta também o objetivo de ampliar em 10% anualmente o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos, com especial atenção às crianças de faixa etária de zero a três anos de idade e oferecer transporte público para a escola ou atendimento especializado às crianças com deficiências e seus acompanhantes.

No documento há objetivos datados de 2008, fato que podemos considerar inconsistente, já que a publicação do documento se deu em 2010 e este não deve servir a uma prestação de contas mascarada à sociedade do que estava sendo feito antes de sua publicação. Que estes dados viessem descritos no marco

¹³ Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 – Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

situacional, posicionando o que já estava ocorrendo no tocante à educação infantil e à gestão pública municipal desta etapa de ensino.

4 ESTUDO DE CASO INSTRUMENTAL: O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOIS DE DEZEMBRO

Neste capítulo apresentamos os dados coletados pelas observações participante e direta. Inicialmente faremos a apresentação dos dados extraídos da matriz instrumental intitulada de anexo I pelo estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi. Em seguida serão explanadas as análises e interpretações valendo-se dessa matriz e dos referenciais teóricos contemplados nos capítulos anteriores.

Em seguida, a apresentação dos dados dos instrumentais intitulados pelo estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi, de anexo II e anexo III será feita valendo-se do quadro de grupamento de indicadores que será detalhado logo adiante.

A escolha pela técnica de grupamento de indicadores nos permite realizar as análises e interpretações do caso pesquisado, este também nos servindo de insumo a fim de desenvolver um relação comparativa com o proposto pelo estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi, bem como desencadeador de reflexões e cruzamentos com a teoria e a legislação ora explicitadas.

Antes de apresentarmos os dados, análises e interpretações, faz-se necessário descrever um pouco sobre a escola pesquisada. A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dois de Dezembro tem seu ato de criação de junho de 2006, mas seu funcionamento se dá desde o início daquele ano. A escola é composta de um Centro de Educação Infantil, contemplando 4 turmas de creche, em período integral, e 12 turmas de pré-escola, nos turnos manhã e tarde. O ensino fundamental atende do 1º ao 5º anos, nos turnos manhã e tarde. O Centro de Educação Infantil apresenta estrutura própria, sendo o prédio da creche e o da pré-escola distintos, embora estejam dentro do entorno que se compreende a escola.

O Projeto Político-Pedagógico da escola não contempla em seus escritos o que considera sobre o conceito qualidade, adjetivando as ações e as propostas com o termo sem deixar claro o que define por qualidade. Dentre seus objetivos, foca-se em ações amplas, sem detalhar os objetivos esperados por cada etapa de ensino oferecida pela instituição. Contempla o processo de registro de avaliações em relatórios nas turmas de infantil IV e V da pré-escola, sem, contudo, contemplar nenhuma orientação de avaliação ou observação do desenvolvimento infantil para as turmas da creche. Na listagem de professores da escola, as professoras da

creche não são identificadas, sendo apenas as professoras da pré-escola. Por fim, faz-se menção à creche, quando há o detalhamento físico da escola, contemplando as quatro salas de aula da creche.

4.1 O PRIMEIRO INSTRUMENTAL: COLETA DE DADOS, ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES.

A primeira coleta de dados é intitulada por: Anexo I - Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica. Para efeito de descrição analítica, iremos separar as tabelas do segmento creche e do segmento pré-escola.

CRECHE

TABELA 2 - Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica.

Etapa da Educação Básica	N° de Alunos	N° de Classes	N° de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do professor
Creche (CAQi)	130	10	20	10	13	10	40
Creche Dois de Dezembro	80	4	8	4	20	10	40

A tabela do segmento creche apresentada como referência do estudo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), nos aponta uma creche com 10 salas de aula, com 10 classes, ou 10 turmas, como costumamos intitular aqui em Fortaleza, 20 professores atendendo estas turmas, com 13 alunos compondo cada turma, cumprindo uma jornada diária de 10 horas. A jornada semanal cumprida pelo professor é de 40 horas semanais.

Na creche do Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro, existem 4 salas de aula, com 4 turmas, cada turma com 20 alunos, logo com 8 professores atendendo 80 alunos. Cada aluno cumpre uma jornada diária de 10 horas e o professor cumpre uma jornada de trabalho semanal de 40 horas.

Percebemos que há uma relação de paridade do que fora sugerido pelo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi, e o apresentado na creche do CEI Dois de Dezembro quanto ao número de professores por sala de aula, a jornada diária do aluno e a jornada semanal do professor. Vê-se um número mais elevado de alunos por turma na Creche Dois de Dezembro, o que faz com que tenhamos 10 alunos por professor em sala, e a sugestão dada pelo CAQi é de 6,5 aluno por professor em sala de aula.

Quanto à jornada de trabalho cumprida pelo professor, o estudo não contempla quanto dessa carga horária deveria ser de interação com os alunos e quanto deveria ser destinada à planejamento e formação, ou seja, sem interação com alunos. Em 2008, a Lei Federal nº 11.738 foi promulgada para regulamentar não só o piso salarial do professor da educação básica da escola pública bem como a composição da sua jornada de trabalho. Assim, a lei traz em seu artigo 2º, inciso 4º, que deverá ser observado o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária do professor para desempenho de atividades de interação com os educandos.

Desta forma, teríamos a partir do que fora sugerido pelo CAQi, juntamente com a aplicação da lei citada: de uma carga horária semanal de 40 horas, 27 horas seriam destinadas às atividades de interação com crianças e 13 horas destinadas às atividades sem interação com crianças. Na creche do Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro, quatro¹⁴, das oito professoras, tem 32 horas de atividades de interação com crianças e 8 horas de atividades sem interação com as crianças¹⁵. A carga horária de 8 horas é destinada em sua grande maioria ao planejamento das professoras, ficando a formação e outras atividades complementares sem poderem ser contempladas. Durante um momento de planejamento coletivo, a direção da Escola Dois de Dezembro, a qual centraliza as decisões administrativas, já que o Centro de Educação Infantil faz parte da escola em seu desenho organizacional, afirmou que a carga horária prevista em lei não fora

¹⁴ Nas creches públicas da rede municipal de Fortaleza, são lotadas duas professoras por sala de aula, sendo uma professora regente e uma auxiliar educacional. A professora regente cumpre a carga horária de 40 horas semanais e a professora auxiliar cumpre 44 horas semanais. A professora regente tem direito a uma composição de jornada de trabalho com e sem interação com alunos, já a professora auxiliar não tem esse direito.

¹⁵ Nos momentos em que as professoras estão sem interação com as crianças, a rede municipal de Fortaleza disponibiliza um professor para assumir o local do professor regente. Este é fixo para o ano letivo, sendo determinado o espaço escolar que irá trabalhar, quais turmas e turnos irá “cobrir”. Portanto, o perfil de dois professores por sala é mantido, mas a existência deste professor não se caracteriza como cumulativo ao total de professores, já que sua presença sugere a ausência de outro tanto em sala de aula, quanto no espaço escolar de forma concreta.

implantada não só no Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro, mas sim, isso era uma determinação superior que deveria ser seguida por toda a educação infantil da rede municipal de Fortaleza.

Embora não seja o foco da pesquisa tratar em profundidade de todas as questões emanadas que podem interferir no conceito de qualidade na educação infantil, não poderíamos deixar de registrar que consideramos importante o cumprimento legal para a composição da carga horária do professor da educação básica, já que o conceito de qualidade também carrega a construção da prática docente não tratada explicitamente nesta pesquisa. Os aspectos pedagógicos inerentes a esta prática são resgatados e refeitos com sua práxis, ação-reflexão-ação refletida, o que só pode ocorrer em momentos em que não está impregnado pelo seu cotidiano, mas sim, destinado à reflexão de sua prática docente. Lima (2004) afirma que práxis seria então a prática impregnada e dinamizada pela reflexão, não bastando conhecer e interpretar o mundo, mas transformá-lo socialmente.

Quanto mais se alija o professor de seu direito à carga horária destinada às atividades sem interação com as crianças, mais teremos professores repetidores de uma prática docente enviesada, sem atualização e pertinência quanto às intervenções propostas.

Outro indicador importante e não contemplado pela creche do Centro de Educação Infantil é a proporção de aluno/professor. O CAQi sugere até 6,5 aluno por professor em sala de aula. Na creche do CEI Dois de Dezembro a proporção é de 10 alunos por professor em sala de aula. Este indicador é relevante, principalmente em se tratando do segmento creche, já que temos crianças onde o desenvolvimento da autonomia está sendo estimulado e a presença de professores neste processo confere não só segurança como qualidade neste processo. Embora o praticado pela creche do CEI Dois de Dezembro esteja em consonância com a Resolução nº 02 de 2010, que Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, quanto maior o número de alunos por professor, mais a atenção do professor será dividida, menos foco terão suas intervenções e conseqüentemente o processo de aprendizagem infantil e aquisição de novas habilidades poderão não apresentar os resultados esperados.

PRÉ-ESCOLA

TABELA 3 - Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica. Para efeito de descrição analítica, iremos separar as tabelas do segmento creche e do segmento pré-escola.

Etapa da Educação Básica	Nº de Alunos	Nº de Classes	Nº de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do professor
Pré-Escola (CAQi)	240	12	12	6	20 ¹⁶	5	40
Pré-escola Dois de Dezembro	249	12	12	6	21	4	40

A tabela do segmento pré-escola apresentada como referência do estudo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), nos aponta uma pré-escola com 6 salas de aula, com 12 classes, ou 12 turmas, como explicamos anteriormente, 12 professores atendendo estas turmas, com 20 alunos compondo cada turma, cumprindo uma jornada diária de 5 horas. A jornada semanal cumprida pelo professor é de 40 horas semanais.

Na pré-escola do Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro, existem 6 salas de aula, com 12 turmas, 12 professores atendendo estas turmas, cada turma com 21 alunos em média. Cada aluno cumpre uma jornada diária de 4 horas e o professor cumpre uma jornada de trabalho semanal de 40 horas.

Existe paridade quanto a praticamente todos os indicadores sugeridos pelo CAQi e os apresentados pela pré-escola do CEI Dois de Dezembro. Vamos encontrar distorções quanto ao número de aluno por classe e a jornada diária cumprida pelo aluno.

¹⁶ A tabela original publicada pelo Parecer nº 08 de 2010 apresenta este dado, alunos por classe, como sendo de número "22". Mas ao fazermos os cálculos, tomamos o total de alunos que é 240 e dividimos pelo total de classes que é 12 temos que em cada sala na realidade é sugerida o quantitativo de 20 alunos e não de 22 alunos como escrito. Assim, preferimos apresentar o dado da coluna "alunos por classe" corrigido.

Na tabela o valor indicado de aluno por classe da pré-escola do CEI Dois de Dezembro é uma média. Os dados detalhados nos mostram que há turmas com 18 alunos e turmas com 24 alunos. Uma diferença significativa de 6 alunos, o que elevaria o percentual de aluno por professor no caso da turma apresentando 24 crianças matriculadas.

TABELA 4 - ALUNOS POR TURMA PRÉ-ESCOLA CEI DOIS DE DEZEMBRO TURNO DA MANHÃ

TURMAS	A	B	C
INFANTIL IV	23	18	20
INFANTIL V	24	22	21
TOTAL DE ALUNOS	128		

TABELA 5 - ALUNOS POR TURMA PRÉ-ESCOLA CEI DOIS DE DEZEMBRO TURNO DA TARDE

TURMAS	A	B	C
INFANTIL IV	18	23	19
INFANTIL V	19	21	21
TOTAL DE ALUNOS	121		

A jornada diária cumprida pelo aluno sugerida pelo CAQi é de 5 horas. A jornada diária cumprida pelo aluno matriculado na pré-escola do CEI Dois de Dezembro é de 4 horas. A Resolução nº 05 de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Infantil considera tempo parcial a jornada de no mínimo de 4 horas diárias e de tempo integral a jornada com duração igual ou superior a 7 horas diárias. A Lei nº 12.796 de 2013, que altera a LDB, considerando o segmento da pré-escola na etapa da educação infantil como obrigatório, corrobora com a descrição da Resolução nº05 de 2009. O Plano Nacional de Educação em vigor, 2001-2010, embora já com prazo de execução ultrapassado, sugere a ampliação gradual da jornada diária cumprida pela criança em educação básica, passando ao atendimento em tempo integral. O Plano Nacional de Educação II, 2011-2020, vem ratificar este objetivo.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) traz o Programa Mais Educação como ação que colabora com o aumento da jornada diária do aluno. Importa saber que este programa não contempla a etapa da educação infantil, sendo destinado às escolas de ensino fundamental. Mesmo com a inserção

da criança de 6 anos na etapa do ensino fundamental, temos as crianças de zero a cinco anos com jornada diária parcial ou integral facultada ao planejamento da rede municipal de cada cidade. No caso de Fortaleza, as crianças de dois e três foram atendidas em jornada de tempo integral e as crianças de quatro e cinco anos atendidas em jornada de tempo parcial. Vale salientar que em 2013 fora informado pela Secretaria Municipal de Fortaleza, que este seria o último ano com atendimento em tempo integral para as crianças de três anos de idade. A partir do ano seguinte, as crianças de três anos, matriculadas em turmas de infantil III, portanto ainda do segmento creche, passariam a cumprir a jornada diária parcial de 4 horas. Embora o ano de 2014 não seja contemplado pela pesquisa, este dado nos é relevante a fim de apontarmos direcionamentos acerca dos resultados da pesquisa.

Quanto à jornada semanal cumprida pelo professor, à pré-escola se aplicam as considerações feitas anteriormente aos professores de creche, uma vez que as diretrizes da composição da jornada de trabalho foram destinadas aos professores da educação infantil, não somente aos professores de creche. Vale salientar, contudo, que durante o ano letivo de 2013, os professores de pré-escola foram informados que a composição de sua jornada semanal de trabalho para o ano de 2014 seguiria a implantação de 1/3 (um terço) de atividades sem interação com as crianças, o que não fora informado ao professor de creche, portanto, diretriz orientada a segmentar a prática da educação infantil, dando tratamento diferenciado na sua composição da jornada semanal de trabalho. Não importa a pesquisa saber se houve ou não a implantação desta composição diferenciada no ano de 2014, mas sim, o caráter diferenciado dado aos dois segmentos para a mesma etapa da educação, no caso a educação infantil, na mesma rede municipal de ensino.

4.2 OS SEGUNDOS E TERCEIROS INSTRUMENTAIS: ASPECTOS ESTRUTURAIS, EQUIPAMENTOS E INSUMOS PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A segunda coleta de dados, realizada tanto no segmento creche, anexo II, quanto no segmento pré-escola, anexo III, é dividida em três partes: Parte A – Estrutura e características do prédio da Creche/Pré-escola, Parte B – Equipamentos e material permanente para Creche/Pré-escola e a Parte C – Insumos de referência para o funcionamento da Creche/Pré-escola. Iremos apresentar a análise e

interpretação dos dados mediante os grupamentos de indicadores. Agrupar os indicadores permite que a análise não fique fragmentada e os dados nos sirvam muito mais à reflexão do constructo acerca qualidade da educação infantil, do que meramente quantificar os insumos e reduzi-los às tabelas. Manteremos a apresentação dos dados, para efeito didático, dividindo o segmento creche e o segmento pré-escola.

A realidade contextual da prática pedagógica vivenciada no ambiente da creche e a vivência e os estudos anteriores nos permitiram fazer reflexões visualizando quais seriam os indicadores para cada grupamento.

Assim, surgem os seguintes grupamentos: espaço interno pedagógico, segurança alimentar, espaço externo pedagógico e equipe pedagógica (suporte e funcionamento).

Assim, para o segmento creche elencamos como indicadores da parte A, deste segundo momento da coleta conforme os grupamentos citados anteriormente: espaço interno pedagógico - sala de aula e banheiro de crianças; segurança alimentar - refeitório, lactário, copa/cozinha; espaço externo pedagógico - pátio coberto e parque infantil; equipe pedagógica (suporte e funcionamento) - sala de direção/equipe, sala dos professores, banheiro de funcionários/professores e sala de depósito.

Como indicadores da parte B, do mesmo segmento, elencamos por grupamento: espaço interno pedagógico - colchonete, aparelho de CD e rádio, mobiliário infantil, cadeiras, mesas tipo escrivaninha e circulador de ar; segurança alimentar – refrigerador 270 litros, fogão industrial, liquidificador industrial, botijão de gás 13 quilos e mesa para refeitório; espaço externo pedagógico - conjunto de brinquedos para parquinho; equipe pedagógica (suporte e funcionamento) – mesa de reunião da sala de professores, literatura infantil, material complementar de apoio pedagógico, máquina fotográfica, computador para administração/docente, impressora a laser, armário com 2 portas para secretaria e telefone.

Como indicadores da parte C, do mesmo segmento, elencamos por grupamento: segurança alimentar – funcionários e alimentos (5 refeições/dia por criança) e equipe pedagógica – professor com ensino superior, professor com ensino médio, direção, secretaria, manutenção e infraestrutura e coordenação pedagógica.

Abaixo estão as tabelas com a coleta dos dados e em seguida são apresentadas as descrições e interpretações conforme cada grupamento de indicadores.

CRECHE

TABELA 6 – PARTE A – ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS DO PRÉDIO DA CRECHE

Descrição do prédio	CAQi		Creche Dois de Dezembro	
	Quantidade	m ² /item	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	10	30	4	30
2. Sala de direção/equipe	2	20	1	8
3. Sala de professores	1	15	0	0
4. Sala de leitura/biblioteca	1	45	0	0
5. Berçário	1	30	0	0
6. Refeitório	1	45	1	45
7. Lactário	1	20	0	0
8. Copa/Cozinha	1	15	1	20
9. Pátio coberto	1	200	0	60
10. Parque infantil	1	10	1	15
11. Banheiro de funcionários/professores	2	10	1	7
12. Banheiro de crianças	10	10	4	6
13. Sala de depósito	3	15	1	7
14. Salas de TV/Video	1	30	0	0
15. Total (m2)	--	915	--	306

TABELA 7 – PARTE B – EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE PARA CRECHE

Descrição	CAQi	Creche Dois de Dezembro
	Quantidade	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras		
1.1. Colchonetes	20	80
1.2. Conjunto de brinquedos para parquinho	1	40
2. Cozinha		
2.1. Congelador de 305 litros	1	1

2.2. Refrigerador de 270 litros	2	2
2.3. Fogão comum para lactário	1	0
2.4. Fogão industrial	1	1
2.5. Liquidificador industrial	1	0
2.6. Botijão de gás de 13 quilos	2	1
3. Coleções e materiais bibliográficos		
3.1. Enciclopédias	1	0
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	1	0
3.3. Outros dicionários	1	0
3.4. Literatura infantil	1200	50
3.5. Material complementar de apoio pedagógico	200	0
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto		
4.1. Retroprojektor	1	0
4.2. Tela para retroprojektor	1	0
4.3. Televisor de 20 polegadas (10 salas de aula)	10	4
4.4. Videocassete	1	0
4.5. Suporte para vídeo e TV	10	4
4.6. DVD (10 salas de aula)	10	4
4.7. Máquina fotográfica	1	1
4.8. Aparelho de CD e rádio	10	4
5. Setor de informática		
5.1. Computador para administração/docentes	4	1
5.2. Impressora a laser	2	1
5.3. Copiadora multifuncional	1	0
5.4. Guilhotina	1	0
6. Mobiliária em geral		
6.1. Mobiliário infantil	120	80
6.2. Cadeiras	160	80
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10	1
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10	2
6.5. Armário madeira com 2 portas	10	8
6.6. Mesa de leitura	1	1
6.7. Mesa de reunião da sala de professores	1	0

6.8. Armário com 2 portas para secretaria	1	2
6.9. Mesa para refeitório	5	80
6.10. Mesa para impressora	2	1
6.11. Mesa para computador	4	1
6.12. Estantes para biblioteca	4	12
6.13. Berços e colchões	30	0
6.14. Banheira com suporte	2	0
6.15. Quadro para sala	10	4
7. Aparelhos em geral		
7.1. Bebedouro elétrico	2	1
7.2. Circulador de ar	10	9
7.3. Máquina de lavar roupa	1	1
7.4. Secadora	1	0
7.5. Telefone	1	0

TABELA 8 – PARTE C – INSUMOS DE REFERÊNCIA PARA O FUNCIONAMENTO DA CRECHE

	CAQi	Creche Dois de Dezembro
Insumos	Quantidade	Quantidade
1. Pessoal docente		
Professor com ensino superior (40 h)	3	4
Professor com Ensino Médio (40h)	17	4
2. Pessoal de gestão		
Direção	1	1
Secretaria	1	0
Manutenção e infraestrutura	2	0
Coordenador pedagógico	1	1
3. Bens e serviços		
Água/luz/telefone (mês)	12	12
Material de limpeza	12	12
Materiais pedagógicos e brinquedos por criança	130	---
Projetos de ações pedagógicas por criança	130	---
Material de escritório (mês)	2	---
Conservação predial (ano)	1	1
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12	2

4. Alimentação		
Funcionários	2	2
Alimentos (5 refeições / dia por criança)	130	80
5. Custos na administração central		
Formação profissional	27	8
Encargos sociais (20% do pessoal) -	---	---
Administração e supervisão (5%) -	---	---
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por criança	39,00%	

TABELA 9 – TABELA DO GRUPAMENTO DE INDICADORES PARA CRECHE

GRUPAMENTO DE INDICADORES	INDICADORES
Espaço pedagógico interno	sala de aula, banheiro de crianças, colchonete, aparelho de CD e rádio, mobiliário infantil, cadeiras, mesas tipo escrivaninha e circulador de ar
Segurança alimentar	refeitório, lactário, copa/cozinha, refrigerador 270 litros, fogão industrial, liquidificador industrial, botijão de gás 13 quilos, mesa para refeitório, funcionários e alimentos (5 refeições/dia por criança)
Espaço pedagógico externo	pátio coberto, parque infantil e conjunto de brinquedos para parquinho
Equipe pedagógica (suporte e funcionamento)	sala de direção/equipe, sala dos professores, banheiro de funcionários/professores, sala de depósito, mesa de reunião da sala de professores, literatura infantil, material complementar de apoio pedagógico, máquina fotográfica, computador para administração/docente, impressora a laser, armário com 2 portas para secretaria e telefone, professor com ensino superior, professor com ensino

	médio, direção, secretaria, manutenção/ infraestrutura e coordenação pedagógica
--	--

Seguindo o que fora descrito anteriormente, valendo-se das informações das tabelas acima, seguiremos com a explanação dos dados e consequente interpretação.

Analisaremos o primeiro grupamento de indicadores do segmento creche: espaço interno pedagógico.

O espaço interno pedagógico é composto de sala de aula e seus equipamento e banheiro infantil e seus equipamentos. As salas de aula da creche do CEI Dois de Dezembro medem 30 m². Este valor atende o sugerido pelo CAQi. Vale ressaltar que ao cruzarmos este dado com o número de aluno por sala, encontramos a sugestão do CAQi como sendo 2,3 metros quadrados por aluno e a creche do CEI Dois de Dezembro apresenta 1,5 metros quadrados por aluno. A Resolução nº 02 de 2010, outrora citada, adota a metragem praticada pela creche do CEI Dois de Dezembro como a adequada ao espaço de creche. A mesma resolução indica a distribuição de alunos por professor, como sendo até 12 alunos por professor, para a faixa etária de dois e três anos, não fixando a quantidade de alunos por grupamento escolar. Assim temos, conforme a referida resolução municipal um cumprimento adequado da relação professor x aluno x espaço da sala de aula, embora não esteja alinhado com o estudo do Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi.

As salas de aula são equipadas com aparelho de CD e rádio, colchonetes (1 por criança), mobiliário infantil (conjunto de mesas e cadeiras suficientes para cada criança), 2 circuladores de ar, além de brinquedos pedagógicos, estantes de ferro (duas ou três), 2 armários de ferro com porta, aparelho de TV e aparelho de DVD. Há um banheiro por sala de aula, equipado com vaso sanitário infantil, pia sem adaptação infantil e box com chuveiro sem adaptação infantil. Quanto aos indicadores elencados para este primeiro grupamento, há paridade em praticamente todos os indicadores. Com exceção da mesa tipo escrivaninha que não existe nas salas de aula da creche, ficando as professoras valendo-se de mesas infantis para escreverem algo em sala de aula. Importa salientar que no instrumental proposto pelo estudo CAQi não há a investigação dos equipamentos dos banheiros infantis. Fizemos questão de detalhar os equipamentos encontrados, uma vez que quanto maior a adaptação dos equipamentos do banheiro da sala de aula ao ambiente

infantil: vaso sanitário infantil, pias sem quinas e baixas, chuveiros baixos e chão com piso antiderrapante, melhor será o desenvolvimento da autonomia da criança, o que é umas das maiores conquistas de aprendizagem infantil do segmento creche.

Há a sugestão no CAQi que se tenha um aparelho de TV e uma aparelho de DVD por sala da creche. Embora a creche pesquisada atenda a esta sugestão, preferimos não coloca-los como indicadores, já que há profissionais tanto da área da educação como no campo médico que indicam que as crianças até os dois anos de idade não deveriam ser expostas a tecnologia e que as crianças de três a cinco anos devem ter acesso restrito a uma hora por dia¹⁷. Estudos realizados apontam que a excitação devido a esta exposição precoce prejudica o desenvolvimento cerebral, a concentração e conseqüentemente o processo de aprendizagem.

Seguindo para o grupamento seguinte temos o de segurança alimentar. Este grupamento é formado pelo refeitório, copa/cozinha e seus equipamentos e funcionários e lactário. Quanto ao refeitório e seus equipamento percebemos que mesmo os números apresentados na tabela não serem compatíveis entre sim, considero que o sugerido pelo CAQi é atendido pela creche do CEI Dois de Dezembro, já que existem cadeiras e mesas em número igual ao de crianças da creche, atendendo a demanda de espaço adequado à alimentação na jornada diária das crianças. Neste refeitório também existe um bebedouro elétrico, que embora haja sugestão do CAQi para compor o espaço de creche, não consideramos isso. Por este motivo não o colocamos como indicador relevante do grupamento de segurança alimentar. Uma alternativa mais saldável para esta faixa etária seria a utilização de filtros, de cerâmica ou elétricos, que garantem a utilização adequada de copos pelas crianças e maior segurança na purificação da água. Na copa/cozinha existem refrigerador e freezer, liquidificador industrial, botijão de gás e utensílios de plástico para uso infantil (copo, colher e prato fundo). Nesta cozinha trabalham 02 funcionárias que cumprem o cardápio enviado pelo setor de nutrição da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e são servidas cinco refeições ao dia por criança: desjejum, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. As refeições apresentam principalmente variedade de frutas, carboidratos, legumes e proteínas. Quanto aos indicadores sugeridos pelo CAQi percebemos que existe paridade ao apresentado pela creche do CEI Dois de Dezembro. Vale salientar que os

¹⁷ Fonte: Academia Americana de Pediatria - APP 2001/13; Sociedade Canadense de Pediatria - CPS, 2010.

profissionais responsáveis pela alimentação das crianças no refeitório são as professoras. Estas profissionais ficam encarregadas não só de alimentar as crianças, bem como de pegar os pratos e copos no balcão da cozinha, servir as crianças, dar apoio às crianças que ainda não apresentam autonomia para se alimentar sozinhas, encaminhar a devolução de pratos e copos e retornarem para o asseio em no banheiro da sala de aula. Importa saber esta dinâmica, para que possamos refletir como a proporção aluno/professor interfere sobremaneira na qualidade da atividade desempenhada.

Por fim, ainda dentro deste grupo de indicadores temos o lactário. Não há lactário na creche do CEI Dois de Dezembro. Para as crianças matriculadas que ainda mamam não foi dada nenhuma orientação quanto à continuidade da mama ou ao processo de desmame. O que vimos foram crianças que mamam que sentem a falta de mamar principalmente na hora de dormir, por volta das 11 horas da manhã e com dificuldade em aceitar o cardápio proposto pela creche. De forma pontual as professoras intervêm procurando minimizar o impacto da ruptura do desmame sem planejamento. Em sua totalidade, não encontramos mães que quisessem dar continuidade à mama diurna, preferindo deixar sua criança na creche sem planejar o desmame. Assim, este indicador se configura o único dentro do grupamento de segurança alimentar sugerido pelo CAQi que não é atendido pela creche do CEI Dois de Dezembro.

Para o terceiro grupamento temos os indicadores de pátio coberto e seus equipamentos e parque infantil e seus equipamentos. Na creche do CEI Dois de Dezembro existe pátio coberto, com balanços feitos de pneus e cordas, pneus livres para brincadeiras dirigidas ou não, bolas e um escorregador infantil. No instrumental CAQi contempla a existência de pátio coberto, mas não investiga seus equipamentos. Assim, consideramos atendida a sugestão da existência do pátio coberto pela creche do CEI Dois de Dezembro. Quanto ao parque infantil e seus equipamentos, a creche do CEI Dois de Dezembro apresenta espaço com faixa de areia e cimento, comportando três brinquedos de parque: escorregador e balanços em madeira, casinha de plástico com escorregador e obstáculos e um minhocão de plástico. Há também brinquedos de areia, como: baldinhos, pás e peneiras. Quanto ao sugerido pelo CAQi há paridade dos indicadores apresentados pela creche pesquisada. Ressaltamos apenas que o espaço do parque infantil carrega um perigo quando é posto cimento muito próximo da faixa de areia que as crianças brincam

nos brinquedos. Em situação de queda por desequilíbrio ou conflito entre crianças há uma grande chance da criança que cair no cimento se machucar.

Por fim, o grupamento da equipe pedagógica (suporte e funcionamento), formada pelas salas de gestão, dos professores e de depósito e seus equipamentos e funcionários. A creche do CEI Dois de Dezembro apresenta uma sala de gestão muito pequena, intitulada de coordenação pedagógica, com menos da metade do tamanho proposto pelo CAQi. Nela trabalha uma coordenadora pedagógica, que além das demandas pedagógicas, é responsável pelos documentos de secretaria da creche, pelo acompanhamento do que é executado na cozinha e pelo acompanhamento da manutenção e reparos no ambiente da creche. A sala da coordenação pedagógica dispõe de um computador, uma impressora, dois armários com porta e dois arquivos de aço com quatro gavetas, uma mesa tipo escrivaninha, três cadeiras de escritório, máquina fotográfica e um circulador de ar. Não existe telefone fixo no espaço da creche. A escola, a qual pertence, disponibiliza o número dela, que fica a uma distância significativa do espaço da creche e em momentos de urgência os professores se valem dos seus telefones particulares para acionarem as famílias. Vale informar que a creche pesquisada faz parte da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dois de Dezembro, assim, a direção pedagógica, seus equipamentos e funcionários, bem como o secretário escolar, ficam no ambiente escolar fora da creche.

Na creche pesquisada não existe sala dos professores, assim também não há mesa de reuniões da sala dos professores, havendo uma mesa no pátio das crianças que é utilizada para este fim. O material complementar pedagógico que existe na creche pertence às professoras, inclusive alguns livros de literatura infantil. Existem livros de literatura infantil que são acondicionados na sala da coordenação pedagógica. A ausência de sala dos professores interfere diretamente nas atividades sem interação com os alunos, seja de planejamento, seja de estudo/formação. Como a orientação dada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza é que o professor cumpra sua carga horária sem interação com as crianças no ambiente escolar, as atividades realizadas sem interação com crianças em espaços não adequados ficam prejudicadas, já que com a ausência da sala dos professores, o professor precisa utilizar espaços não destinados a este fim, como pátio escolar da creche ou sala de biblioteca fora do espaço da creche, precarizando assim suas atividades sem interação com alunos.

Existe um banheiro para utilização dos adultos de uma forma geral que trabalham no espaço da creche. A sala de depósito foi um espaço improvisado, antes construído para ser banheiro masculino, fora desativado para este fim e utilizado como depósito.

Na creche do CEI Dois de Dezembro existem quatro professoras com ensino superior, quatro auxiliares educacionais com nível médio ou curso normal, uma coordenadora de nível superior, duas auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha.

No ano de 2013 foram retirados das creches públicas da rede municipal de Fortaleza os porteiros e reduzidos o número de vigilantes. Como a creche pesquisa faz parte do espaço físico de uma escola, não há mais vigilante permanente em seu espaço e a entrega das crianças no portão, bem como a responsabilidade de quem entra e sai da creche fica a cargo dos profissionais como professoras, coordenadora pedagógica ou auxiliares de serviços gerais.

Assim, alguns indicadores sugeridos pelo CAQi, dos elencados para este grupamento, foram encontrados na creche pesquisa, mesmo que não da forma como sugerida. Outros como: telefone, sala dos professores, material de apoio pedagógico e funcionário destinado à manutenção e infraestrutura não foram identificados, acarretando sobrecarga de trabalho para outros profissionais ou desempenho regular de alguma atividade que dependia do espaço ou equipamento que está faltando.

PRÉ-ESCOLA

Para o segmento pré-escola elencamos como indicadores da parte A, deste segundo momento da coleta conforme os grupamentos citados anteriormente: espaço interno pedagógico - sala de aula e banheiro de alunos; segurança alimentar - refeitório, copa/cozinha; espaço externo pedagógico - quadra coberta e parque infantil; equipe pedagógica (suporte e funcionamento) - sala de direção/equipe, sala dos professores, banheiro de funcionários/professores e sala de depósito.

Como indicadores da parte B, do mesmo segmento, elencamos por grupamento: espaço interno pedagógico - colchonete, aparelho de CD e rádio, mobiliário infantil, cadeiras, mesas tipo escrivaninha, aparelho de TV, aparelho de DVD e circulador de ar; segurança alimentar – refrigerador 270 litros, fogão

industrial, liquidificador industrial, botijão de gás 13 quilos e mesa para refeitório; espaço externo pedagógico - conjunto de brinquedos para parquinho; equipe pedagógica (suporte e funcionamento) – mesa de reunião da sala de professores, literatura infantil, material complementar de apoio pedagógico, máquina fotográfica, computador para administração/docente, impressora a laser, armário com 2 portas para secretaria e telefone.

Como indicadores da parte C, do mesmo segmento, elencamos por grupamento: segurança alimentar – funcionários e alimentos (refeições/dia) e equipe pedagógica – professor com ensino superior, professor com ensino médio, direção, secretaria, manutenção e infraestrutura e coordenação pedagógica.

Abaixo estão as tabelas com a coleta dos dados e em seguida são apresentadas as descrições e interpretações conforme cada grupamento de indicadores.

TABELA 10 – PARTE A – ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS DO PRÉDIO DA PRÉ-ESCOLA

Descrição do prédio	CAQi		Pré-escola Dois de Dezembro	
	Quantidade	m ² /item	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	6	30	6	25
2. Sala de direção/equipe	2	20	0	0
3. Sala de professores	1	15	0	0
4. Sala de leitura/biblioteca	1	45	0	0
5. Refeitório	1	45	0	0
6. Copa/Cozinha	1	15	1	40
7. Quadra coberta	1	200	0	0
8. Parque infantil	1	10	1	20
9. Banheiro de funcionários/professores	2	10	1	7
10. Banheiro de alunos	6	10	2	10
11. Sala de depósito	3	15	0	0
12. Salas de TV/Video	1	30	0	0
13. Total (m2)	---	705	---	237

TABELA 11 – PARTE B – EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE PARA PRÉ-ESCOLA

	CAQi	Pré-escola Dois de Dezembro
Descrição	Quantidade	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras		
1.1. Colchonetes	20	20
1.2. Conjunto de brinquedos para parquinho	1	1
2. Cozinha		
2.1. Freezer de 305 litros	1	1
2.2. Geladeira de 270 litros	2	1
2.4. Fogão industrial	1	1
2.5. Liquidificador industrial	1	1
2.6. Botijão de gás de 13 quilos	2	-----
3. Coleções e materiais bibliográficos		
3.1. Enciclopédias	1	0
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	1	0
3.3. Outros dicionários	2	0
3.4. Literatura infantil	2640	150
3.5. Material complementar de apoio pedagógico	100	-----
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto		
4.1. Retroprojeter	1	0
4.2. Tela para retroprojeter	1	0
4.3. Televisor de 20 polegadas (6 salas de aula)	6	1
4.4. Suporte para vídeo e TV	6	0
4.5. DVD (6 salas de aula)	6	1
4.6. Máquina fotográfica	1	1
4.7. Aparelho de CD e rádio	6	1
5. Setor de informática		
5.1. Computador para administração/docentes	5	0
5.2. Impressora jato de tinta	1	0
5.3 Impressora laser	1	0
5.4. Copiadora multifuncional	1	0

5.5. Guilhotina	1	0
6. Mobiliária em geral		
6.1. Mobiliário infantil	132	120
6.2. Cadeiras	132	120
6.3. Mesa tipo escrivaninha	6	7
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	6	1
6.5. Armário madeira com 2 portas	6	7
6.6 Mesa para computador	5	
6.7. Mesa de leitura	1	0
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	1	0
6.9. Armário com 2 portas para secretaria	1	1
6.10. Mesa para refeitório	7	0
6.11. Mesa para impressora	2	0
6.12. Estantes para biblioteca	9	
6.13. Quadro para sala	6	6
6.14. Bebedouro elétrico	2	1
6.15. Circulador de ar	6	10
6.16. Máquina de lavar roupa	1	0
6.17. Secadora	1	0
6.18. Telefone	1	0

TABELA 12 – PARTE C – INSUMOS DE REFERÊNCIA PARA O FUNCIONAMENTO DA PRÉ-ESCOLA

	CAQi	Pré-escola Dois de Dezembro
Insumos	Quantidade	Quantidade
1. Pessoal docente		
Professor com ensino superior (40 h)	3	4
Professor com Ensino Médio (40h)	17	4
2. Pessoal de gestão		
Direção	1	1
Secretaria	1	0
Manutenção e infraestrutura	2	0
Coordenador pedagógico	1	1

3. Bens e serviços		
Água/luz/telefone (mês)	12	12
Material de limpeza	12	12
Materiais pedagógicos e brinquedos por criança	130	---
Projetos de ações pedagógicas por criança	130	---
Material de escritório (mês)	2	---
Conservação predial (ano)	1	1
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12	2
4. Alimentação		
Funcionários	2	2
Alimentos (5 refeições / dia por criança)	130	80
5. Custos na administração central		
Formação profissional	27	8
Encargos sociais (20% do pessoal) -	---	---
Administração e supervisão (5%) -	---	---
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por criança	39,00%	

TABELA 13 – TABELA DO GRUPAMENTO DE INDICADORES PARA PRÉ-ESCOLA

GRUPAMENTO DE INDICADORES	INDICADORES
Espaço pedagógico interno	sala de aula, banheiro de alunos, colchonete, aparelho de CD e rádio, mobiliário infantil, cadeiras, mesas tipo escrivaninha, aparelho de TV, aparelho de DVD e circulador de ar
Segurança alimentar	refeitório, copa/cozinha, refrigerador 270 litros, fogão industrial, liquidificador industrial, botijão de gás 13 quilos, mesa para refeitório, funcionários e alimentos (refeições/dia)
Espaço pedagógico externo	quadra coberta, parque infantil e conjunto de brinquedos para parquinho
Equipe pedagógica (suporte e	sala de direção/equipe, sala dos

funcionamento)	professores, banheiro de funcionários/professores, sala de depósito, mesa de reunião da sala de professores, literatura infantil, material complementar de apoio pedagógico, máquina fotográfica, computador para administração/docente, impressora a laser, armário com 2 portas para secretaria e telefone, professor com ensino superior, professor com ensino médio, direção, secretaria, manutenção/infraestrutura e coordenação pedagógica
----------------	--

Para o primeiro grupamento de indicadores, espaço pedagógico interno, do segmento pré-escola, temos as sala de aula e seus equipamentos, banheiro de alunos e seus equipamentos. As salas de aula apresentam tamanhos variados, mas em média têm 25 metros quadrados. O que nos fornece a relação de aproximadamente 1 m² por criança em sala de aula. A sugestão do CAQi é que apresentem metragem de 30m² e uma proporção de 1,5m² por criança. Assim, quanto ao espaço a sugestão do estudo CAQi não é atendida pela pré-escola do CEI Dois de Dezembro. As salas de aula têm mobiliário infantil, mesas e cadeiras, em número suficiente para atender ao número de alunos matriculados em cada sala de aula, mesa tipo escrivaninha destinadas aos professores, estantes, materiais pedagógicos, armários de aço de duas portas, quadro branco e dois circuladores de ar. Existem alguns aparelhos de CD e rádio, bem como aparelhos de TV e DVD destinados à pré-escola de forma geral. Assim, não em número suficiente de um por sala. Não existem colchonetes disponíveis para o uso das crianças. Percebemos que a ausência deste indicador pode refletir na qualidade das atividades propostas na área do desenvolvimento psicomotor. Embora o estudo CAQi sugira uma aparelho de TV e DVD por sala de aula, acreditamos que a existência desses aparelhos no espaço escolar atenda a demanda que não deve ser maior que as atividades sem interação com este tipo de equipamento. Já em relação aos aparelhos de CD e rádio consideramos que a ausência de forma individualizada por sala de aula deixa de atender a sugestão proposta pelo estudo CAQi, já que sua

utilização pedagógica é diária e posta de múltiplas formas no ambiente interno pedagógico, precisando estar disponível sempre que o professor precise.

Existem dois banheiros de alunos fora das salas de aula: um feminino e outro masculino. São equipados com três vasos sanitários infantis e três pias pequenas e instaladas na altura das crianças.

O segundo grupamento, segurança alimentar, do segmento pré-escola do CEI Dois de Dezembro é composto por refeitório e seus equipamentos, copa/cozinha e seus equipamentos. Na pré-escola não identificamos a existência de refeitórios. As crianças comem em sala de aula, servidas pelas professoras que se dirigem à cozinha para pegar os pratos e levarem para a sala. Assim, este indicador mostra-se sem ser atendido conforme o estudo CAQi. Há uma copa/cozinha que tem refrigerador, freezer, fogão industrial, utensílios de plástico para uso infantil (copo, colher e prato fundo), botijão de gás e liquidificador industrial. São servidas uma refeição por criança por dia, assim, 249 refeições por dia. As refeições seguem um cardápio estipulado pelo setor de nutrição da Secretaria Municipal de Educação. Assim, consideramos que este indicador fora contemplado conforme o sugerido pelo CAQi.

O terceiro grupamento, espaço externo pedagógico, do mesmo segmento, formado pela quadra coberta e seus equipamentos e parque infantil e seus equipamentos. Mesmo o CAQi não contemplando os equipamentos do indicador quadra coberta, faz-se necessário investiga-los a fim de conhecer como as atividades desenvolvidas neste espaço são executadas. Na pré-escola pesquisada não há quadra coberta, embora tenha um pátio coberto, que se torna pequeno no momento do recreio, já que as crianças assumem uma jornada com intervalos iguais de recreio. Neste pátio há um escorregador plástico infantil, são disponibilizadas bonecas, panelinhas e carrinhos. Com frequência o recreio é vivenciado com música. Também não há parque infantil. Assim, percebemos que este grupamento de indicadores não é totalmente contemplado, uma vez que a sugestão é que exista quadra coberta e parque infantil e na realidade há um pátio coberto, pequeno, que tenta dar conta das necessidades de brincar das crianças de quatro e cinco anos da pré-escola do CEI Dois de Dezembro.

O último grupamento, equipe pedagógica (suporte e funcionamento), da pré-escola pesquisada é formada pelas salas de gestão, dos professores e de depósito e seus equipamentos e funcionários. Na pré-escola do CEI Dois de

Dezembro não existe sala de gestão nem sala dos professores. Como no segmento creche, a direção e a secretaria ficam fora do espaço da pré-escola, ficando esta na mesma estrutura da escola, mas distante fisicamente.

Há um espaço dentro da copa/cozinha reservado para a mesa da coordenadora pedagógica, onde também ficam os armários de aço com quatro gavetas e o de duas portas, destinados a guardar documentos de secretaria. Não existe telefone, nem computador, nem impressora. Existe uma máquina de fotografar que fica sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica. Os materiais complementar de apoio docente são das professoras. Os livros de literatura infantil são distribuídos nas salas de aula. Não há espaço destinado ao depósito.

A equipe pedagógica é formada por seis professoras de nível superior, uma coordenadora pedagógica de nível superior, duas auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha. Como no segmento creche, a coordenadora pedagógica é responsável não só pelas ações pedagógicas junto às professoras, mas também pela documentação de secretaria e manutenção/infraestrutura.

Identificamos que este último grupamento mostra-se bem diferente do sugerido pelo estudo CAQi. A não existência de sala específica de coordenação pedagógica pode implicar em um atendimento às famílias de forma precária, bem como a falta de condição de concentração em atividades que requeiram esta habilidade, já que o espaço é compartilhado com o barulho próprio de uma cozinha em funcionamento. Os impactos da falta de sala de professores já fora contemplado anteriormente no segmento creche.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos os principais resultados e possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas. A triangulação dos dados coletados, juntamente com a análise realizada a partir da matriz de categorias construída, intitulada por agrupamento de indicadores, nos permite visualizar quais os resultados alcançados, à luz dos objetivos da pesquisa, e quais os encaminhamentos podem ser propostos a partir deste estudo de caso instrumental.

Percebendo que a qualidade na educação infantil é uma construção histórica e que existem várias formas de contemplar este conceito, buscamos fazer um resgate histórico de como a educação infantil foi sendo empoderada como campo das políticas públicas. Identificamos que este espaço fora ladhado com a formação da criança como sujeito de direitos, com a promulgação da lei nº 8.090 em 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, e que em Fortaleza este percurso inicia-se tardiamente.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 1996, a educação infantil, já impulsionada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, começa a revestir-se com o status de educação básica, embora ainda não obrigatória. Desta forma, o conceito de qualidade passa a alinhar os discursos legais sobre esta etapa da educação básica.

Somente após as mudanças identificadas após de 2005, pudemos perceber a educação infantil sendo considerada objeto real das políticas de educação nacional, identificada como etapa da educação básica e incentivada a universalização de sua matrícula.

Assim, a criança de seis anos de idade é inserida no ensino fundamental e esta etapa de ensino passa a ser composta de nove anos em 2005 e no ano seguinte é publicada a Política Nacional de Educação Infantil. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, 2007, passa a contemplar a educação infantil no financiamento da educação e em 2009 são fixadas as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ainda neste ano a Emenda Constitucional nº59 prevê a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade. Em 2013 a LDB é alterada, considerada compulsória a matrícula a partir dos quatro anos de idade na pré-escola, segmento da educação infantil.

No Estado do Ceará a legislação voltada para a educação infantil não se move paralela ao que está sendo construída nacionalmente. Identificamos que em 2000 há a publicação de uma resolução sobre a educação infantil no âmbito do sistema de ensino do estado. Somente em 2011 que haverá outro documento tratando sobre esta etapa da educação básica. Em Fortaleza não é diferente. O Sistema Municipal de Educação é instituído em 2007, o Plano Municipal de Educação é aprovado em 2009, a Resolução nº02, fixando normas de criação, credenciamento e autorização de escolas públicas e privadas de educação infantil no âmbito do sistema municipal de ensino de Fortaleza, é publicada em 2010 e por fim em 2011, é aprovada a Política Municipal de Educação Infantil de Fortaleza.

Percebemos que houve uma tentativa de correr atrás do tempo perdido na construção legal acerca das diretrizes para a educação infantil no Município de Fortaleza, produzindo praticamente toda a legislação que o município dispõe para a educação infantil no intervalo de quatro anos.

Neste contexto surge a importância dada ao conceito de qualidade na etapa da educação infantil, já que se começou a falar em oferecer educação infantil, mas não era qualquer educação infantil, mas que fosse de qualidade.

Entendemos que o conceito de qualidade é construído historicamente, perpassando diversos campos, inclusive o de disputa, já que oportunizar a universalização da educação infantil de qualidade é se deparar com um projeto de democratização da educação que o sistema capitalista talvez não suportasse: o de que qualidade para alguns é privilégio e não qualidade.

Em harmonia com esta perspectiva, entendemos que o conceito de qualidade na educação infantil para o município de Fortaleza também está sendo construído e na CEI Dois de Dezembro a realidade se mostrou mais claramente por ocasião da pesquisa.

Apresentada segmento a segmento, ou seja, primeiro o segmento da creche e depois o segmento da pré-escola para cada momento da pesquisa, a primeira parte da coleta de dados é construída com a utilização do instrumental Anexo I - Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica e a segunda parte da coleta de dados é construída com os instrumentais do anexo II para a creche e do anexo III para a pré-escola. Estes instrumentais são divididos em três partes: Parte A – Estrutura e

características do prédio da Creche/Pré-escola, Parte B – Equipamentos e material permanente para Creche/Pré-escola e a Parte C – Insumos de referência para o funcionamento da Creche/Pré-escola.

Percebemos que no segmento creche, embora siga o sugerido no quantitativo de professor por sala de aula, dois por turma, há uma maior quantidade alunos por professor, do que o sugerido pelo estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi, e que este quantitativo, embora possa parecer pequeno, pode interferir na dinâmica do professor dentro da creche.

A dinâmica da creche é composta pelo cuidado como elemento pedagógico na interação das crianças, assim, ir ao banheiro ou se alimentar, ações que podem ser simples em outras etapas da educação básica, são cuidadosamente acompanhadas pelas professoras a fim de evitar qualquer acidente e incentivar o desenvolvimento da autonomia em situações do cotidiano infantil. Uma vez que o quantitativo de crianças por professor aumenta, a ação docente neste segmento da etapa da educação infantil pode ser prejudicada ou não tão cuidadosamente desempenhada como deveria ou como se propõe.

Quanto ao cumprimento da carga horária diária de alunos e professores, vimos que há uma equivalência quanto ao sugerido pelo CAQi, embora valha a pena ressaltar que há parte das professoras lotadas na creche cumprindo carga horária maior que a sugerida pelo estudo. Estas são as auxiliares educacionais, professoras terceirizadas, que além de terem um acréscimo na carga horária, não têm o direito na composição de sua jornada de trabalho a carga horária destinada a atividades sem interação com alunos.

Quanto à composição da jornada de trabalho, também identificamos que o estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi, não contempla qual a carga horária que deve ser destinada às atividades de interação com alunos e atividades sem interação com alunos. A legislação nacional contempla que, no máximo, dois terços, $2/3$, da carga horária total do professor deve ser destinada às atividades com interação de alunos, logo temos que um terço, $1/3$, deve ser destinada às atividades sem interação com alunos. Identificamos que na creche as professora possuem apenas um quinto, $1/5$, da carga horária total destinada às atividades sem interação com as crianças.

Somando os aspectos que a composição da carga horária não é seguida conforme o previsto em lei e que elas não dispõem de sala dos professores,

identificamos que a prática docente, como estruturante no conceito de qualidade na educação infantil, embora não investigada nesta pesquisa, fica prejudicada, uma vez que a prática é composta por momentos de distanciamento do cotidiano que permitem a reflexão acerca da ação, e o seu retorno ao cotidiano se dá pela ação refletida, constituindo-se na práxis docente. Mais do que dinamizadora da prática docente, a reflexão mostra-se fundamental à transformação social, já que é a partir dela que se oportuniza a construção da práxis.

A estrutura da creche, embora apresentada pela pesquisa como menor do que a sugerida pelo estudo CAQi, apresenta muitos aspectos contemplados como: refeitório, banheiro, sala de aula, parque infantil pátio coberto. No estudo não há a qualificação do banheiro infantil. Consideramos que se faz necessário contemplar um melhor detalhamento acerca dos equipamentos existentes no banheiro infantil, já que sua utilização também se deve a ação pedagógica que tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia da criança no cuidado do seu corpo e higiene.

O estudo CAQi contempla a existência de um lactário, não existindo este espaço na creche. A prática como docente nos permite afirmar que não houve qualquer orientação sobre o desmame reprogramação da mamada por parte da creche. O que vimos foram as crianças que ainda mamavam sentindo falta de mamar, inclusive sem aceitar outros alimentos, e que a intervenção fora feita pela professora, de forma individual e não articulada com o indicações do corpo gestor.

Na pré-escola, na primeira coleta de dados também houve muitos aspetos que se equipararam ao sugerido pelo estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi: número de alunos em sala de aula, nº de professor por turma e jornada do professor, por exemplo. Já a carga horária diária cumprida pelo aluno da pré-escola é menor do que a sugerida pelo estudo, em uma hora por dia. Como temos na legislação a obrigatoriedade de cumprir 200 dias letivos, uma hora a menos por dia, somam 200 horas a menos de inserção escolar, o que representa, aproximadamente dois meses e meio de diferença, tomando cada mês com 20 dias letivos e quatro horas de carga horária/dia.

Quanto à composição da carga horária do professor da pré-escola, há o mesmo tratamento dado ao professor da creche. Importa saber, contudo, que durante o período letivo de 2013, fora informado que a composição de atividades sem interação com crianças, contemplando um terço da carga horária total do professor, pelo corpo gestor da escola e divulgado pela Secretaria Municipal de

Educação, seria cumprido para os professores da pré-escola. Não nos importa saber se fora cumprida ou não a implementação desta composição no ano letivo de 2014, o que queremos trazer aqui é o tratamento diferenciado dado aos dois segmentos, creche e pré-escola, na mesma etapa, educação infantil, na mesma rede municipal de ensino.

Quanto à segunda parte da pesquisa, a pré-escola apresenta distorções significativas quanto ao sugerido pelo estudo CAQi. Não há refeitório, parque infantil, quadra coberta, sala dos professores ou sala de coordenação. As crianças fazem suas refeições na sala de aula, onde as professoras são as responsáveis por servir os alunos. O recreio é se passa em um pátio coberto, bem menor do que o sugerido pelo estudo CAQi.

Assim, a reflexão feita acerca das perdas quanto à prática docente, quando somamos a falta da composição da carga horária destinada às atividades sem interação com as crianças e a ausência da sala dos professores, faz-se pertinente à pré-escola também.

Identificamos na pesquisa, portanto, que a estrutura apresentada pelo CEI Dois de Dezembro, atende de forma satisfatória ao segmento creche e de forma regular ao segmento pré-escola. Identificamos também que a creche atende de forma satisfatória a carga horária diária dos alunos sugerida pelo estudo CAQi, embora atenda de forma regular a proporção aluno/professor. Já a pré-escola atende de forma satisfatória a proporção aluno/professor e regular a carga horária diária cumprida pelos alunos, conforme a sugerida pelo estudo CAQi.

Embora parte do que fora sugerido pelo estudo Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQi, tenha sido contemplado pelo CEI Dois de Dezembro na pesquisa realizada, a ausência da etapa de educação infantil no Projeto Político-Pedagógico da escola, de forma significativa, pode revelar como esta etapa da educação básica se insere no contexto da escola, bem como no contexto do município de Fortaleza.

Urge, portanto, pesquisarmos os outros aspectos que podem contribuir continuamente com o conceito de qualidade na educação infantil de Fortaleza, para que este espaço seja percorrido em direção ao desenvolvimento pleno das crianças do município e que de forma responsável possamos pensar no projeto de qualidade na educação infantil como direito de todos e não como privilégio de alguns!

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 1990.

_____. Presidência da República. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v.134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez.1996. Seção I.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 18, 13 abr. 1999, Seção I.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado, 29 de janeiro de 1999. Referencial curricular nacional para a educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.55-E, p.8, 23 mar.1999, Seção I.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.172/01, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v.139, n. 7, p. 177-196, 10 dez.2001. Seção I.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 2005.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera os arts. 29º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Saúde/DATASUS, 2006.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm)>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado, 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.230, p.36-37, 02 dez.2009, Seção I.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 18, 18 dez 2009, Seção I.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2009.

_____. Ministério da Educação. Documento Referência: Conferência de Educação. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 824, 14 jul 2010, Seção I.

_____. **O PNE 2011 – 2020: metas e estratégias**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.722, de 03 de outubro de 2012.** Altera as Leis nºs 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Brasília, DF, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2012.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 2013.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 361, 2000. Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. **Diário Oficial [do] estado do Ceará**, Fortaleza, CE.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.**/Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado.** Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.18, n.2, p.113 – 118, 2004.

FORTALEZA. Lei 9.317, de 14 de dezembro de 2007. **Institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, renomeia e reformula o Conselho de Educação de Fortaleza (CEF) e dá outras providências.** Diário Oficial [do município de Fortaleza], Fortaleza, CE, n.13.719, ano 15, p.1-3, 14 dez. 2007.

_____. Lei 9.441 de 30 de dezembro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [do] município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, ano 16, n.13.997, p. 1-63, 05 de fev. 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Resolução nº 02, 2010. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. **Diário Oficial [do] município de Fortaleza**, Fortaleza, CE.

_____. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação. Fortaleza: PMF, set. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Congresso da Educação Básica: aprendizagem e currículo, 2013, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 6 a 8 de fevereiro de 2013, p. 1 – 18.

HERMIDA, Jorge Fernando; LUDGERIO, Klébia Maria. O direito à educação. In: HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 31 – 59.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2010.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2012.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE/CDDI, 2013.

KIM, Richard P. Pae. **Direito subjetivo à educação infantil e responsabilidade pública**. In: CONGRESSO DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – CONPEDI, 14., 2006, Manaus. Anais... Disponível em <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/022.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LIMA, Mª Socorro L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4ª edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

MAFFEZZOLLI, Eliane C. F; BOEHS, Carlos G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Revista FAE**, Curitiba, v.11, n.1, p. 95-110, jan./jul.2008

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Eva Waisros; TEXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRBZEZINSKI, Iria.(org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 87-109.

RAMOS, Jeannette F. P. **Gestão democrática da escola pública**: a experiência do governo das mudanças (1995-2001). 1ª ed. Fortaleza: Ed. UECE, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

_____, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.