

# A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO AS SUAS FACES

**Prof<sup>a</sup> Msc. Maria Carmem Bezerra Lima**  
SEMEC/SEDUC  
[maricarmemb@yahoo.com.br](mailto:maricarmemb@yahoo.com.br)

**Prof. Dr. Luís Carlos Sales**  
UFPI  
[Lwis2006@gmail.com](mailto:Lwis2006@gmail.com)

## RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a qualidade no contexto da Educação Infantil no âmbito das políticas educacionais, as dimensões que a perpassam e a construção de indicadores de qualidade. Para isso faz-se algumas considerações iniciais acerca do debate sobre a qualidade em Educação Infantil, considerando aspectos teóricos e legais. Além disso, refletiremos acerca dos sentidos que o termo qualidade comporta no contexto da educação da primeira infância. Somado a isso, discorreremos acerca das dimensões extra e intra-escolares que permeiam o debate sobre a qualidade. Trataremos ainda, da construção de indicadores de qualidade para a educação. Para esse estudo utilizamos as contribuições de teóricos como Zabalza (1998), Sousa (1998), Marchesi e Martin (2003), Libâneo (2004), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Franco et al. (2007), dentre outros. Este trabalho está alinhado com uma pesquisa de Mestrado em Educação, já concluída, intitulada “A qualidade em Educação Infantil nas representações sociais de professores da primeira infância”.

**Palavras - Chave:** Qualidade. Educação Infantil. Dimensões extra e intra-escolares. Indicadores de qualidade.

## INTRODUÇÃO

A questão da qualidade tem ocupado lugar nas agendas multidisciplinares numa clara demonstração de que estamos diante de um conceito cuja elucidação é premissa básica para a construção da cidadania.

No que tange à educação da primeira infância, o discurso da qualidade emergiu no cenário mundial no início da década de 80 do século XX e sob a forte influência da psicologia do desenvolvimento.

No Brasil, o debate em torno da qualidade na educação ganhou consistência a partir de um importante instrumento legal - a Constituição Federal de 1988, ao inscrever o princípio da garantia de padrão de qualidade do ensino no seu artigo 206, no qual se afirmam os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, como é o caso do contido no inciso VII, que trata da garantia de um padrão de qualidade.

Este princípio foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe como finalidade, conforme disposto no Art. 29, “o desenvolvimento integral da criança de até 6<sup>1</sup> anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A partir desses dispositivos legais a criança é reconhecida como sujeito de direitos e a infância passa a ser uma fase da vida cujo cuidado e educação passa a ser objeto de preocupação por parte das políticas de Estado.

A importância dada a essa faixa etária resulta do reconhecimento de que os anos iniciais da vida da criança, que corresponde ao recorte etário dos zero aos seis anos de idade e a quem denominamos de primeira infância, são fundamentais e decisivos para o desenvolvimento do ser humano, pois é nessa faixa etária que as bases do ser humano começam a se estruturar. Daí porque a criança necessita de mais cuidados físicos e de atenção que a faça sentir-se amada e pertencente a um grupo social com o qual aprende, brinca e interage e que, portanto, a leva a desenvolver-se.

Uma vez conquistado o espaço- que lhe é de direito – da educação da primeira infância, a grande questão passou a girar em torno da qualidade do atendimento para este nível de ensino, posto que somos herdeiros de uma longa trajetória de um atendimento pautado por práticas assistencialistas, que não tem possibilitado um desenvolvimento pleno da criança.

Entretanto, falar de qualidade na educação, não constitui tarefa das mais simples, sobretudo quando falamos da educação da criança pequena, pois estamos diante de um termo cujo significado é perpassado por um conjunto de fatores que se interpenetram a começar pela ambigüidade e multidimensionalidade do termo, ou seja, pelo seu caráter subjetivo o que faz com que ele tenha um conceito polissêmico.

---

<sup>1</sup> Por força da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, este recorte etário foi reduzido para 5 anos, ao se incluir a criança de 06 anos no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos de duração.

Assim, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e no campo educacional, o termo qualidade vem tomando forma e conteúdos diferentes com o passar dos anos, passando a ser a tônica dos debates nas diversas esferas, seja no campo político, seja no âmbito da sociedade civil organizada ou no meio acadêmico, na busca de se tentar responder a algumas questões básicas, tais como: O que é então qualidade? E mais especificamente: o que pode ser considerado qualidade em educação infantil? Quais seus indicadores? Como mensurar essa qualidade? A partir de que parâmetros? Enfim, o que é que torna uma educação infantil de qualidade?

Partindo desse pressuposto, entende-se que definir qualidade implica em considerá-la como uma categoria que traz implícitas várias significações decorrentes das ideologias, concepções e expectativas diferentes que perpassam a educação.

Neste sentido é que Marchesi e Matirn (2003, p. 20), afirma que “um caminho para ‘desbastar’ o conceito de qualidade na educação é considerar os objetivos que se coloca na educação”. Ou seja, a solidez desse conceito tem uma relação direta com as diferentes metas e objetivos perseguidos pelos sistemas educacionais. Assim, a qualidade da educação deve levar em conta as finalidades gerais da educação, o contexto em que se produz e o conjunto de seus processos. Portanto, afirmam esses autores, ela “não pode reduzir-se à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. Deve incluir também um conjunto de aprendizagens relacionadas com seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral.” (p. 21).

Pretendemos, assim, com este trabalho refletir sobre as diversas faces que a qualidade tem assumido no contexto da educação, procurando assim trazer elementos que contribuam para seu desvelamento no campo do atendimento escolar da primeira infância.

## **OS SENTIDOS DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E O SEU LUGAR NA INFÂNCIA**

A evolução no debate, nos anos mais recentes, através de um movimento que teve suas origens na Europa o qual reclamava pela adoção de uma proposta que fosse sensível à diversidade, fez com que a partir da década de 1990, o significado de qualidade passasse a ser questionado e problematizado. Tal questionamento decorreu da tomada de consciência de que o referido conceito se trata, na verdade, de algo

complexo, plural e subjetivo. Nessa mesma década, emergem as discussões sobre a qualidade no campo da primeira infância tendo, como ponto de partida o movimento liderado pela Rede Europeia de Atendimento Infantil<sup>2</sup>. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) um crescente número de autores que escreve sobre qualidade tem:

- Identificado a importância do *processo* de definir qualidade – quem está envolvido e como está sendo feito – e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialista, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância;
- entendido que a qualidade é um conceito *subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico*, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimento do que seja qualidade;
- defendido que o trabalho com a qualidade precisa ser *contextualizado*, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de *diversidade*. (p. 15, grifos dos autores)

Partindo desse pressuposto tem-se a compreensão de que, ao falar em qualidade, estamos diante de um conceito passível de múltiplas interpretações. No campo educacional, passamos a assistir à preocupação dos governos, em relação à qualidade da educação, ser manifestada em suas políticas. Assim, a palavra *qualidade* passou a ser tomada como estratégia para imprimir maior notoriedade ao praticado ou pretendido no âmbito do sistema escolar. No entanto, observa-se que essa difusão no meio educacional tem se dado à revelia de bases conceituais que estabeleçam padrões de referência orientadores para o sistema educacional, pois, afinal de contas, o que significa uma educação de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos.

Em linguagem comum, podemos dizer que o significado da palavra qualidade se associa ao valor, à excelência, àquilo que é digno de reconhecimento.

Os dicionários de Língua Portuguesa, segundo Davok (2007), nos apresentam qualidade como sendo

o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então como o atributo que permite aprovar, aceitar ou

---

<sup>2</sup> A Rede Europeia de Atendimento Infantil, ou Rede Europeia de Acolhimento de Crianças, como foi denominada em português de Portugal, foi criada em 1986 como parte do Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade europeia, em reconhecimento à importância crucial do atendimento à criança pequena como parte das medidas para conciliar trabalho remunerado e responsabilidade familiar.

refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica na idéia de comparação. (p. 206).

Ou seja, se a qualidade implica uma ideia de comparação, podemos então dizer que um objeto tem qualidade na medida em que suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau.

Embora no senso comum a educação de qualidade esteja associada à ideia de uma boa educação, na verdade, essa é uma expressão que comporta muitos significados, pois,

a expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 206, grifo da autora)

Zabalza (1998) identifica alguns eixos semânticos que buscam organizar esse conceito, destacando, entre outras visões mais frequentes, pelo menos as três seguintes:

- a) *A qualidade vinculada aos valores.* Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Para muitos autores este é o componente da “qualidade”: que contenha elementos valiosos.
- b) *A qualidade vinculada à efetividade.* Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados.
- c) *A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.* (p. 31, grifos do autor).

Ao se aplicar, portanto, o conceito de qualidade no universo educacional, essas três concepções de qualidade se complementam, pois uma escola de qualidade precisa estar comprometida com os valores educativos pretendidos para o desenvolvimento integral do aluno e da sociedade. Precisa também ter o foco na busca de resultados de alto nível, pois não pode ser adjetivado como de qualidade algo cujos resultados são muito insipientes. Também um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam do processo avaliado, pois somente a satisfação de agentes e usuários garante que as ações produzidas e os resultados obtidos sejam de elevado nível (ZABALZA, 1998, p. 32).

Entretanto, não devemos perder de vista que quando falamos da qualidade, no que se refere à escola, precisamos partir do pressuposto de que se trata de algo que vai sendo alcançado, construído no dia a dia, dinâmico e, como tal, precisamos compreender a importância das condições culturais das escolas mais do que os elementos estruturais. Neste sentido, Zabalza (1998) considera importante vincular o tema da qualidade aos aspectos funcionais de escolas e serviços destinados à infância, pois tanto a pesquisa quanto a experiência têm mostrado que as variáveis que mais afetam o seu aperfeiçoamento estão relacionadas com os aspectos organizacionais e de funcionamento.

No entanto, a escola como parte da sociedade e funcionando dentro dela se vê, inevitavelmente, sendo atingida pelas concepções e ideologias que permeiam a sociedade e que acabam por refletir nas suas práticas sociais. Assim, as ideologias que operam no mundo educacional não estão desvinculadas das diferentes concepções que existem sobre a sociedade, pois refletem a visão que se tem sobre o papel dos serviços públicos e privados, como também sobre seu sistema de gestão e controle.

## **OS FATORES EXTRA E INTRA-ESCOLARES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao se discutir a qualidade como um conceito em aberto, passível portanto, de ser negociado e em permanente construção, se faz necessário considerar as dimensões extrínsecas e intrínsecas que permeiam essa temática, pois estudos e pesquisas mostram que as dimensões extra-escolares, assim como as intra-escolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos.

Neste sentido é que Dourado, Oliveira e Santos (2007), chamam a atenção para o fato de que, para que tenhamos uma compreensão mais aprofundada da ideia de uma escola de qualidade não se pode perder de vista a dimensão socioeconômica e cultural, posto que o ato educativo não está dissociado do capital sócio-econômico-cultural das famílias. Neste sentido é que esses autores afirmam que

o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, “a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.” (p. 14).

Dourado, Oliveira e Santos (2007), reforçam ainda que em muitas situações, esses determinantes são naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, de tal maneira que passa uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais. E isso é reforçado, inclusive na escola, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, entre outros.

Corroborando esse pensamento Sousa (1998), afirma que as concepções sobre a criança que o professor possui também exercem um peso significativo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para ela,

não se constrói qualidade sem que se esteja atento para aspectos da filosofia do trabalho e se entenda quais são, de fato, as concepções sobre: a criança, o papel do professor e das suas práticas pedagógicas. O primeiro desses elementos envolve, sobretudo, princípios. Tanto aqueles referentes aos objetivos educacionais mais amplos, como “a formação do cidadão”, como aqueles mais relacionados às atitudes e posturas que, nós, profissionais, assumimos diante do nosso trabalho educativo. (p. 7).

Mas falar em qualidade na Educação Infantil implica também em trazer à tona a questão do financiamento da educação, materializado pelo custo/aluno/ano, o qual tem sido um ponto polêmico nas políticas educacionais, posto que somente com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), é que esse nível de ensino passou a ser contemplado com recursos financeiros. Vale ressaltar, contudo, que ainda que esse fundo tenha passado a contemplar a Educação Infantil, esta sofreu ainda algumas restrições, posto que o atendimento da criança de 0 (zero) a 3 (três) anos quase ficava de fora, ou seja, sem receber recursos financeiros. Mas, graças à luta de diversos movimentos, como os encampados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), pela

Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Fundeb Pra Valer, foi revertida essa situação, de modo que hoje temos toda a Educação Infantil contemplada com recursos do FUNDEB.

Por outro lado, quando tratamos da qualidade em Educação Infantil, também é fundamental não perder de vista a importância das dimensões que ocorrem no âmbito intra-escolar, pois elas afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

Neste sentido Dourado, Oliveira e Santos (2007), elencam alguns elementos como as instalações gerais das escolas, o que perpassa pela construção de prédios escolares adequados à clientela, que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola (parcial ou integral) e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui, dentre outras coisas, existência de:

- a) salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.; c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; i) programas que contribuam para uma cultura de paz na escola. (p. 18-19).

Outro componente que incide diretamente sobre a qualidade na Educação Infantil diz respeito à gestão e organização do trabalho escolar. Para Sousa (1998),

ela envolve a integração de ações administrativas, financeiras e pedagógicas. A eficácia de uma gestão é o resultado de múltiplos esforços em diferentes níveis.



Quanto mais a gestão for participativa, maior a possibilidade de que as pessoas se sintam comprometidas com o trabalho e busquem, conjuntamente, resultados cada vez melhores. (p. 6).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), há uma estreita relação entre a organização do trabalho escolar e as condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisão. Neste sentido, argumentam os autores, “a gestão democrático-participativa na escola apresenta-se como um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade” (p. 20), e isso perpassa, inclusive, pelas formas de provimento dos cargos de direção das escolas. Corroborando essa assertiva Franco et al. (2007), diz que a há por parte dos professores um reconhecimento de que a eficácia da instituição de Educação Infantil passa pela capacidade de liderança do diretor. Segundo Libâneo (2004, p. 217), o diretor de escola é “o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.)”. É ele, portanto, que faz a diferença numa escola.

A formação do professor é um aspecto que não pode ficar de fora quando o assunto é a qualidade na educação. Neste sentido, encontramos em Libâneo (2004) a afirmação de que a formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para o professor levar adiante o processo de ensino e aprendizagem e que a atividade principal do professor, que é ensinar, precisa ser feita com profissionalismo, assim definido por ele como sendo

o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto político-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (p. 75-76).

É importante salientar que os aspectos aqui elencados representam apenas uma parte das dimensões que interferem na construção de uma escola de qualidade, posto

que pelas limitações deste trabalho, não se daria conta de dar uma abrangência maior ao assunto. Destaca-se ainda que as dimensões aqui apresentadas foram reafirmadas em pesquisa desenvolvida por Lima (2010), na qual se constatou que a escola de Educação Infantil de qualidade é aquela

que tem professores bem preparados e comprometidos, por isso têm que ter boa qualificação; condições físicas que atendam às necessidades da criança pequena, como o brincar, por exemplo, que perpassa pela questão da estrutura física adequada; onde o processo ensino-aprendizagem se efetive, ou seja, que a criança também tenha uma boa aprendizagem, seja escolarizada e, além disso, tenha um desenvolvimento integral; que seja um ambiente de acolhimento, aconchegante, onde a criança sinta que é aceita e bem recebida. Para tanto, é preciso que na escola prevaleça uma cultura de paz, de harmonia e de respeito mútuo, ou seja, com um clima escolar agradável; um lugar onde as coisas funcionem bem, que tenha uma boa gestão e organização e que escola e família partilhem as responsabilidades com a educação da criança pequena, estabelecendo assim uma relação de parceria entre elas. (p. 172).

Nosso grande desafio consiste, portanto, em que avancemos no debate sobre os conceitos e definições de qualidade e vislumbremos a possibilidade de construção de dimensões e fatores que expressem as diversas relações que se estabelecem no interior da escola e fora dela. Assim, a construção de indicadores ou de padrões de referência se configura como uma possibilidade de imprimir mais clareza à elaboração de conceitos e definições que deem sentido aos termos qualidade na educação

## **INDICADORES DE QUALIDADE: DA NECESSIDADE À CONTROVÉRSIA**

A complexidade conceitual que o termo qualidade nos apresenta deixa evidente que não há como se adotar um conceito unívoco e totalizador da qualidade na educação, que comporte toda a sua dimensionalidade. Não pode haver, portanto, um conceito absoluto que a resuma em um único atributo. Isso não significa, contudo, que, pelo fato de não se poder estabelecer um conceito absoluto, caiamos no relativismo como forma de lhe atribuir uma significação qualquer.

Diante disso, emergem, então, as discussões acerca da construção de sinais que possam revelar aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. A qualidade dos sistemas educacionais passa então a ser relacionada com o desenvolvimento de indicadores para analisar seu funcionamento. Neste sentido, a

elaboração de indicadores de qualidade passa a ter um grande impulso a partir das últimas décadas do século XX.

De acordo com Marchesi e Martin (2003, p. 27), “a pressão social para conhecer o funcionamento educativo e os efeitos produzidos pelas decisões que os responsáveis políticos adotam na política nacional” foram fatores que também contribuíram para a elaboração de tais indicadores. Nessa perspectiva, os indicadores teriam por objetivos “informar sobre o funcionamento da educação, detectar os problemas e chamar a atenção para o que está ocorrendo” (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 27).

Entretanto, embora se reconheça a sua importância, não existe um consenso suficiente na definição de indicador. São muitas as dificuldades encontradas em formular um modelo interpretativo dos indicadores, pois se de um lado há predominância dos enfoques quantitativos e informativos, por outro surgem propostas que reclamam um enfoque mais qualitativo dos dados. Além disso, há que se considerar que também não há um acordo quanto à própria denominação. Seriam indicadores de quê? De execução? Da eficácia do ensino? De qualidade? E, por fim, não podemos desconsiderar que a escolha dos indicadores depende do conceito de educação e das prioridades que sustentam o ensino.

Neste sentido, esses autores postulam que

ninguém deve pôr em dúvida a importância de que exista um modelo geral de indicadores que permita estabelecer as relações de causa-efeito entre eles e facilite a compreensão das mudanças e o planejamento de intervenção. Porém, a elaboração de um modelo tão desejado ainda está fora das possibilidades dos cientistas sociais. O objetivo atingível no momento é construir um quadro global que permita situar os indicadores mais relevantes, estabelecer relações entre determinadas variáveis e começar a relacionar os fatores modificáveis com os resultados desejáveis. A esses problemas para a elaboração de um marco global, somam-se as dificuldades para definir os conceitos de forma que sejam mensuráveis (MARCHESI; MARTIN, 2003, p.28).

Essa preocupação quanto à necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade expressa a complexidade do fenômeno educativo. Como se sabe, a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da

vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Portanto, ela é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Ou seja, é preciso que, ao se definir padrões de referência não se perca de vista o valor que a educação representa na vida das pessoas, pois quando se fala da dimensão qualitativa da educação, não se trata tão somente de estabelecer padrões de atendimento sem considerar a diversidade de expectativas e demandas da sociedade em relação aos sistemas de ensino.

Segundo Marchesi e Martin (2003), as dificuldades para o desenvolvimento de um conjunto de indicadores aceitáveis advêm de duas razões principais: a primeira diz respeito à ausência de teorias gerais suficientemente precisas para elaborar indicadores que possam avaliar os conceitos científicos. Ou seja, por mais que as pesquisas tenham permitido estabelecer relações causais entre algumas variáveis selecionadas, ainda não se dispõe de um modelo contrastado que dê conta de explicar as relações entre todas as variáveis consideradas significativas no processo educacional. A segunda diz respeito à escolha dos indicadores, pois a tendência geral tem sido bastante restritiva em relação aos elementos do sistema educacional analisados por meio de um indicador. Essa situação é decorrente da dificuldade de se construir instrumentos de medida para as variáveis educativas.

Mesmo com as dificuldades e controvérsias em torno da elaboração de indicadores de qualidade para a educação, é fato que a informação transmitida por eles tem permitido conhecer melhor o que ocorre no âmbito educativo, que mudanças estão sendo produzidas e em que situação se encontra um país, uma localidade, uma escola em relação aos demais participantes. Ou seja, os indicadores permitem fazer comparações através das informações que transmitem, facilitando a adoção de decisões e favorecendo os processos de mudanças. Vale salientar, contudo, que, ao se fazer comparações, não devemos perder de vista a questão do contexto, de onde está partindo o olhar. A qualidade da educação não deve ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição, pois isso depende, também, do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público, ou seja, na medida em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis e competências bem definidas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente essas instituições. Em

síntese, na medida em que são dadas as condições efetivas para que as instituições cumpram o seu papel.

Apesar de todas as limitações e precauções que giram em torno dessa temática, o progresso na elaboração de um bom sistema de indicadores constitui, sem dúvida, uma das estratégias que podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, o desenvolvimento de indicadores não se constitui na única estratégia e nem sempre será a mais adequada, pois existem outras com enormes capacidades de transformar as escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 Mar 2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peters; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOK, Dilse Fries. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. Disponível em <www.scielo.com.br>. Acesso em: 27 Set. 2008.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz. **A representação social sobre infância**: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Curupá. 2007.155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2007.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **Qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: Avaliação, política pública, educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>. Acesso em: 01 Set. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed.. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **A qualidade em Educação Infantil nas representações sociais de professores da primeira infância**. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. 2010.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan/abr. 2005. p. 227 – 251. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1135124.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. Disponível em: <<http://www.inforum.insite.com.br>>. Acesso em: 30 Out. 2010.

VIEIRA, Adriano. **Qualidade da educação: subsídios para a promoção de políticas públicas**. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado.) UNICAMP. Campinas, SP. 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441691>>. Acesso 18 Out. 2009.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.