



KESLIANE PEREIRA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO E A PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEMEI) DE CAMPO BELO,
MINAS GERAIS**

LAVRAS
2021

KESLIANE PEREIRA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO E A PERCEÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEMEI) DE CAMPO BELO,
MINAS GERAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Administração Pública, para a obtenção do título de Bacharel.

Profa. Dra. Camila Maria Risso Sales
Orientadora

LAVRAS
2021

KESLIANE PEREIRA SILVA

O DESENVOLVIMENTO E A PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEMEI) DE CAMPO BELO,
MINAS GERAIS
THE DEVELOPMENT AND PERCEPTION OF CHILDHOOD EDUCATION IN THE
MUNICIPAL CHILDHOOD EDUCATION CENTERS (CEMEI) IN CAMPO BELO,
MINAS GERAIS

Monografia apresentada à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso de
Administração Pública, para a obtenção do título de
Bacharel.

APROVADA em 18 de janeiro de 2021.
Dr. Gustavo Costa de Souza – (UFLA)

Profa. Dra. Camila Maria Risso Sales
Orientadora

LAVRAS
2021

Dedico este trabalho aos meus pais Elaina Arminda Pereira Silva e Vitor Salvador da Silva pelo apoio e incentivo em todos os momentos, e as minhas duas orientadoras, Prof.^a Júlia Moretto Amâncio e a Prof. Camila Maria Risso Sales, sem as quais não teria conseguido concluir esta difícil tarefa. Peço a Deus que os ilumine e retribua toda dedicação e carinho que tiveram por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela constante presença em minha vida, por ter me fortalecido ao ponto de superar as dificuldades e por toda saúde que me deu para alcançar esta etapa tão importante da minha vida.

Agradeço aos meus pais, Elaina e Vitor, pelo amor e apoio em todas as minhas decisões nas diferentes etapas da minha vida, que compreenderam a minha ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho, que trabalharam muito para que eu pudesse chegar até aqui. A minha mãe, agradeço pelas inúmeras ligações tentando amenizar a saudade, e por toda sua dedicação comigo. Ao meu pai, por ser esse homem amoroso e batalhador, que me ensinou que todo esforço resulta em grandes recompensas.

Agradeço a Universidade Federal de Lavras – UFLA, por todas as oportunidades de conhecimento proporcionadas.

Agradeço a todos os professores que ao longo desses anos contribuíram para minha formação. Carinhosamente agradeço a Prof.^a Júlia Moretto Amâncio, que foi a primeira a me conceder a oportunidade de envolvimento em projetos de extensão e por quem tenho grande admiração pela profissional e pessoa que é.

Agradeço especialmente à Prof. Camila Maria Risso Sales, pela orientação, paciência e disposição, pois sem sua ajuda e ensino esse trabalho não teria sido possível.

Agradeço ao Prof. Gustavo Costa de Souza, por ter aceitado o convite em participar da banca de avaliação e pelos ensinamentos durante a curso.

Agradeço ao Observatório de Políticas, ao Centro Acadêmico de Administração Pública e ao Centro de Inteligência em Governos por todo conhecimento adquirido, pelas amizades criadas e pelas oportunidades proporcionadas. Agradeço também ao Programa de Aprendizagem Técnica na Diretoria de Registros Acadêmicos que agregou em muito a minha formação.

Agradeço a todos os meus amigos que compartilharam comigo as alegrias e tristezas da vida universitária, e que foram conforto para superar a saudade da família e a dificuldade de estar longe de casa, em especial as meninas da família 6203 - Yasmin, Rafaela, Gabriela, Ana Clara, Carol e Mariane - que tornaram esta caminhada mais leve. Às minhas irmãs de alma, Ana Flávia e Caroline Layane, por serem meu refúgio e estarem sempre ao meu lado, obrigada por tudo, vocês são maravilhosas. Aos meus amigos de curso, Amanda, Vitória, Winner e Julimar, que estiveram comigo desde o início nessa caminhada.

Agradeço a minha família, por serem referência de amor, dedicação, felicidade e por estarem sempre comemorando comigo todas as minhas conquistas. Às minhas tias, tios, primos, padrinhos, por se fazerem tão presentes na minha vida. Em especial minha prima Mariane, agradeço pela parceria na vida, e por nunca deixar com que eu me sentisse sozinha, mesmo estando longe. Aos meus avós, Divino e Arminda, por serem fontes de inspiração e superação. À minha madrinha, Vânia (in memoriam), na certeza de que sempre caminhamos juntas. Ao meu padrinho, Emerson, por sempre me incentivar a estudar e vencer as barreiras da vida.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, um direito garantido constitucionalmente às crianças de até de 5 anos, com a finalidade de desenvolver integralmente seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar e identificar como a política de educação infantil nas creches públicas está sendo desenvolvida através da percepção dos atores envolvidos, especialmente professores, monitores e diretores, sobre o papel da educação infantil, com base em uma pesquisa realizada no município de Campo Belo – MG. Além disso, os objetivos específicos são: a) demonstrar quais são os limites enfrentados pela educação infantil; e b) diagnosticar quais são necessidades de aprimoramento para a oferta de educação infantil. Através de estudos bibliográficos e aplicação de questionários às diretoras e às professoras e monitoras das creches públicas do município de Campo Belo – MG, foi possível concluir, no presente trabalho, que a educação infantil, depende de uma efetivação concreta das políticas públicas relacionadas.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas públicas de educação infantil. Criança. Creche. Direito da criança.

ABSTRACT

Early childhood education is the first stage of basic education, a constitutionally guaranteed right for children up to 5 years age. The aim is the full development of physical, psychological, intellectual and social aspects, complementing the actions of the family and the community. The present research was developed with the objective of analyzing and identifying how the policy of early childhood education in public daycare centers is being developed through the perception of the actors involved, especially teachers, monitors and directors. The role of early childhood education was analyzed based on a research carried out in the municipality of Campo Belo - MG. In addition, the specific objectives are: a) to demonstrate the limits faced by early childhood education and b) diagnose what is needed to be improved for the provision of early childhood education. Through bibliographic studies and the application of a survey to the principals and teachers and monitors of public daycare centers in the city of Campo Belo - MG, it was possible to conclude, in the present paper, that early childhood education depends on a concrete implementation of public policies related.

Keywords: Early childhood education. Public policies on early childhood education. Children. Nursery. Child rights.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Publicações/documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil Política	27
----------	--------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas no ensino infantil no município de Campo Belo	32
Tabela 2	Disponibilidade de materiais, por CEMEI	35
Tabela 3	Infraestrutura, por CEMEI	36
Tabela 4	Quantidade de crianças por docente, segundo MEC	36
Tabela 5	Quantidade de crianças atendidas por docente em cada CEMEI	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de crianças atendidas pelos CEMEIs pesquisadas	34
Gráfico 2	Profissionais da educação infantil nas CEMEIs pesquisadas no município de Campo Belo, por gênero, em porcentagem	38
Gráfico 3	Profissionais da educação infantil nas CEMEIs pesquisadas no município de Campo Belo, por idade, em porcentagem	38
Gráfico 4	Profissionais da educação infantil nas CEMEIs pesquisadas no município de Campo Belo, por nível de escolaridade, em números absolutos	39
Gráfico 5	Profissionais da educação infantil nas CEMEIs pesquisadas no município de Campo Belo, por tempo de trabalho, em números absolutos	40
Gráfico 6	Declaração sobre apoio à realização das atividades profissionais, em números absolutos	42

LISTA DE SIGLAS

PNE	Plano Nacional de Educação
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBE	Lei de diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
SURVIO	Software de pesquisa & inquéritos online
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério de Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MDS	Ministério da Cidadania

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Contexto Histórico da Educação Infantil no Brasil	15
2.2 A legislação da educação infantil e suas conquistas	18
2.3 As políticas públicas de educação infantil e seus desafios	22
3 METODOLOGIA	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
4.1 Contexto da educação infantil no município de Campo Belo-MG	32
4.2 Questionário aplicado às diretoras locais da educação infantil	32
4.3 Questionário aplicado às professoras e aos professores e monitoras locais da educação infantil	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICE A	50
APÊNDICE B	54

1 INTRODUÇÃO

O ensino infantil no Brasil está inserido como meta do Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo é ampliar a oferta da educação infantil nas creches, para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos e universalizar o acesso na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, 2014).

Historicamente, até meados do século XIX, não se pensava em uma oferta de educação infantil em instituições públicas como as creches. A assistência, muitas vezes, reduzia-se a crianças abandonadas, que no meio rural, onde maior parte da população vivia, era feita pelas famílias de fazendeiros. No ambiente urbano elas eram recolhidas nas chamadas “rodas de expostos”. Esse fato é modificado aos poucos quando a migração para zona urbana se amplia e junto com ela nascem as iniciativas de proteção à infância e combate à mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2002).

Assim, com a urbanização e a industrialização, cresce a demanda por mão de obra feminina, fazendo com que as mães que eram as responsáveis pelo cuidado da criança, procurem um lugar para deixarem seus filhos, que como salienta Vidal (2020, p. 30): “A construção histórica do espaço da Educação Infantil é marcada pela ideia da maternidade: mães que cuidam, mães que se voluntariam para cuidar, mães que lutam por um lugar para deixarem os seus filhos enquanto trabalham”.

De tal modo, os esforços para transformar a educação infantil como atividade fundamental no desenvolvimento das crianças em uma política pública educacional, passaram pela necessidade de retirar o caráter assistencialista que esta carregava principalmente para as parcelas mais pobres da sociedade. O cuidado das crianças limitava-se a espaços em que as mães e pais deixavam seus filhos para buscá-los após a jornada de trabalho.

Segundo Cury, “Antes da Constituição de 88 [...] a área federal toma [sic] a questão da fase da vida infantil sob a figura do Amparo e da Assistência. Portanto, não é sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena” (1998, p.10). Ou seja, no Brasil a educação infantil estava ligada ao campo da assistência social e, só com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) que ela foi reconhecida como um tempo de escola, como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, passando a integrar a política nacional de educação. Nesse sentido, “atualmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma

exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante” (ANDRADE, 2010, p.23).

Assim, a Educação Infantil no Brasil configura-se como um dever do Estado, garantido na Constituição Federal de 1988 e ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, sendo estabelecida pela Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDBE), em 1996, como a primeira etapa da educação básica para o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos. Preconiza a LDBE:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

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 crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013).

Contudo, é preciso que, para além do aparato legislativo da educação infantil, sejam desenvolvidas políticas públicas para a educação básica que visem a melhoria e qualidade da mesma. E que um conjunto de políticas públicas sustentem as necessidades de seus usuários, como exemplo: saúde básica, alimentação básica, transporte, entre outras que são importantes para o funcionamento da educação infantil ser um processo educacional e formativo nos aspectos físicos e cognitivos da criança.

Com isso, sabendo-se que o contexto histórico da educação infantil é marcado pelo assistencialismo e pela repercussão do imaginário da figura materna também no ambiente escolar, questiona-se: como está sendo desenvolvida a educação infantil nas creches públicas brasileiras atualmente? Qual a percepção dos atores envolvidos sobre o papel da educação infantil no município de Campo Belo – Minas Gerais (MG)?

Discutir e analisar como é desenvolvida educação infantil no atendimento à primeira infância se torna pertinente ao considerar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica que irá proporcionar o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Assim, o presente trabalho tem como objetivos analisar e identificar como a política de educação infantil nas creches públicas está sendo desenvolvida através de uma investigação que parte da percepção dos atores envolvidos, especialmente professoras, profissionais da monitoria e diretoras, sobre o papel da educação infantil, a partir de uma

pesquisa realizada no município de Campo Belo – MG. Além disso, os objetivos específicos são: a) demonstrar quais são os limites enfrentados pela educação infantil; e b) diagnosticar quais são necessidades de aprimoramento para a oferta de educação infantil.

Portanto, o trabalho em questão foi desenvolvido com base em uma pesquisa bibliográfica e documental descrevendo como é desenvolvida a educação infantil no Brasil, para que seja possível compreender o contexto histórico e seu impacto na oferta da educação infantil atualmente, bem como o aparato institucional-legal relativo ao tema.

Além disso, foi feita uma pesquisa de campo, onde foram coletados dados por meio de questionários aplicados online na plataforma do Software de pesquisa & inquéritos online SURVIO. Estes foram analisados com base nas abordagens quantitativa que permite dados que foram codificados numericamente, e na qualitativa que colhe dados que não são possíveis de serem codificados pelo sistema numérico, o que possibilitou uma combinação das duas abordagens. Os dados estão apresentados na forma de gráficos e tabelas e as análises e discussões orientam considerações acerca do tema proposto.

Esta monografia está organizada da seguinte forma: além desta introdução, a primeira seção trata do referencial teórico apresentando elementos do contexto histórico, da legislação pertinente e das políticas públicas existentes. Posteriormente, descreve-se a metodologia e os instrumentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa. E, a seguir são feitas a apresentação, análise e interpretação dos dados. Finaliza-se com as considerações finais após a interpretação dos dados em articulação com o que foi evidenciado no referencial teórico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a conjuntura histórica da educação infantil no Brasil é primordial para a análise e identificação sobre como a política pública para o ensino infantil é desenvolvida nas creches públicas e, principalmente, como esse contexto pode interferir na percepção dos atores envolvidos com a educação infantil. Deste modo, o tópico em questão foi desenvolvido com base nas fontes bibliográficas. Assim, o referencial teórico apresenta as seguintes subseções: a primeira sobre o contexto histórico da educação infantil no Brasil, descrevendo como a educação infantil era vista e como foi desenvolvida. A segunda trata da legislação sobre educação infantil e suas conquistas discutindo os aparatos legais no campo da educação infantil no Brasil. E por fim, a terceira parte discute as políticas públicas de educação infantil e seus desafios, com o objetivo de delinear como a educação infantil está sendo ofertada nas instituições públicas e quais são os desafios enfrentados pelos atores envolvidos no ensino infantil.

2.1 Contexto Histórico da Educação Infantil no Brasil

Até o século XIX, pode-se dizer que a educação da criança no Brasil não existia formalmente. Ela era prestada como um cuidado, como um meio de assistir as crianças abandonadas. No meio rural, como cuidado com as crianças órfãs ou abandonadas, que muitas vezes eram fruto da exploração sexual de mulheres indígenas e negras pelo homem branco. E, no meio urbano, as crianças destinatárias da assistência frequentemente eram aquelas abandonadas pelas mães e pais e acabavam por ser recolhidas nas chamadas “rodas de expostos” (OLIVEIRA, 2002).

Importante mencionar que a roda dos expostos ou roda dos excluídos, foi uma das instituições de atendimento à infância mais duradouras no Brasil, sendo por mais de um século praticamente o único meio de assistência à criança abandonada no país. Este sistema nasceu na Europa medieval, como meio de garantir o anonimato da pessoa que abandonava o recém-nascido na roda, para não abandonar nas ruas ou no lixo.

A escolha do nome da roda se deve ao dispositivo onde eram colocados os bebês abandonados, que tinha um formato cilíndrico, dividido ao meio e que era fixada no muro ou na janela da instituição. Assim, o expositor, a pessoa que abandonava a criança, depositava-a no tabuleiro inferior e em sua abertura externa, depois girava a roda e a criança ia para o outro lado do muro. Para informar que havia sido colocada uma criança,

puxava-se uma cordinha com sineta, e o expositor saía do local sem ser identificado (MARCÍLIO, 1997).

Este cenário vai aos poucos sendo modificado durante o período de abolição da escravatura e da Proclamação da República no Brasil, quando o processo de migração da zona rural para zona urbana se amplia, em um processo de modernização do capitalismo e industrialização. Com o fim da escravidão, surgem novos problemas, um relacionado ao destino dos filhos de escravos, que necessitavam de algum amparo em relação à sua educação enquanto criança e outro sobre o aumento do abandono de crianças. Assim, foram criadas instituições como creches, asilos e internatos como solução para os problemas que se tornaram públicos com o fim da escravidão. Estas instituições tinham um caráter higienista e focavam na redução da mortalidade infantil.

Mas, com o advento da modernidade e da industrialização a partir do final do século XIX, com a ideologia liberal pelo mundo, as elites no país, visando acompanhar a modernização internacional e os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, na Europa e nos Estados Unidos, trouxeram para o Brasil os chamados jardins de infância. Estes foram alvo de discussão entre as pessoas que criticavam e aquelas que apoiavam, quando o governo visando acompanhar a modernização passa a ofertar o ensino infantil para as crianças mais pobres, nas chamadas creches, para proporcionar a assistência a essas crianças, algo que para elite era visto como um benefício e não como um direito, como se o governo estivesse gastando recursos desnecessários (OLIVEIRA, 2002).

Kuhlmann (2012) ressalta que para além do advento da modernidade e industrialização, as creches foram pensadas como um suporte às famílias pobres, para evitar o abandono de seus filhos nas casas de expostos. Além disso, ele lembra que as intuições de educação infantil eram subordinadas aos órgãos de saúde pública ou de assistência e não ao sistema educacional, o que criou a ideia de que essas instituições eram um lugar de guarda, de assistência e não de educação, tendo-se a perspectiva de atendimento exclusivamente aos pobres.

Isto fez surgir um debate sobre as distinções relativas à origem de classe como relata Andrade (2019, p.54):

O início do século XX é marcado pela distinção entre a criança rica e a criança pobre. A primeira foi alvo das políticas públicas sociais e tinham acesso à escola e aos cursos de nível superior, com o objetivo de prepará-la para dirigir, política e administrativamente, a sociedade e

o Estado. A segunda, virtualmente inserida nas “classes perigosas”, foi estigmatizada como “menor” abandonado, delinquente ou desvalido, sendo alvo do controle social, da educação profissionalizante, da exploração do trabalho infantil, da educação pelo castigo e do sistema violento de repressão e punição do Estado. Criava-se assim as características principais dos que foram denominados como “menores”.

Apesar desse eminente debate, foram criados em 1875 e 1877, no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, os primeiros jardins de infância privados, mas posteriormente surgiram os públicos para atender as crianças de estratos sociais menos afortunados. Contudo, não eram vistos com bons olhos pela população ao tirarem as crianças desde pequenas de casa, sendo considerados prejudiciais para o contexto familiar. Porém, eram admitidos para as mães que trabalhavam (OLIVEIRA, 2002).

A criação de creches e jardins da infância no Brasil segundo Paschoal e Machado (2009) foram pautadas no plano jurídico-policial, o qual preocupava-se com a criança rejeitada pelos responsáveis, no plano médico-higienista, relacionado com a saúde e cuidado com a higiene das crianças, para diminuir o índice de mortalidade infantil e no plano religioso, pois muitas eram instituições dirigidas pela igreja.

Já em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que tinha como objetivos: manter um histórico sobre a proteção à infância e a redução da mortalidade infantil, incentivar o amparo à mulher grávida pobre, fazer boletins, congressos e elaborar leis para a criança. O Departamento, apesar de ser responsabilidade do Estado, era mantido por doações (BACH, 2014).

Importante destacar que na década de 1920, em meio a uma crise política das oligarquias, ocorreu em 1922 o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, para debater questões educacionais da moral e da higiene, de raça e do papel da mulher como cuidadora, surgindo as primeiras regulamentações de atendimento a infância em escolas. Paralelamente, vários educadores discutiam sobre a importância da qualidade do trabalho pedagógico, apoiado pelo movimento “escolanovismo”, que defendia uma renovação educacional. Assim, em 1924 é criada a Associação Brasileira de Educação, pelo Movimento das Escolas Novas, e em 1932 emerge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação pública para meninos e meninas, um ensino ativo, gratuito e obrigatório. Mas, essa discussão ficou restrita aos grupos sociais mais ricos (OLIVEIRA, 2002).

Contudo, mesmo com acesso restrito, começou-se um movimento para garantir o direito das crianças à educação infantil. Como salienta Paschoal e Machado (2009) com

o processo de industrialização, a crescente incorporação da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a vinda dos imigrantes europeus, os movimentos operários se organizaram e ganharam força e, dentre as reivindicações estava a institucionalização de lugares para educação e cuidados dos filhos das operárias. Segundo Oliveira (1992, citado por PASCHOAL; MACHADO, p.83, 2009):

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois, mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Assim, percebe-se que a oferta da educação infantil para os filhos das operárias eram “entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. [...] buscava-se regular todos os atos da vida” (OLIVEIRA, 2002, p.100).

As raras creches existentes da época de 1950, eram de responsabilidade das instituições filantrópicas, que com o tempo começaram a receber donativos governamentais. Na sua essência, essas creches tinham o caráter assistencial-protetora, com a preocupação de alimentar, higienizar e assegurar a segurança física, em paralelo às classes pré-primárias que tinham como objetivos o desenvolvimento intelectual das crianças (OLIVEIRA, 2002).

Esta preocupação com a criança gerou e gera debates ainda hoje, mas independentemente da classe social, a partir de 1940, começa um processo de institucionalização da regulamentação da educação infantil na legislação brasileira.

2.2 A legislação da educação infantil e suas conquistas

Historicamente, a criança não era vista como um sujeito de direitos. Levou-se alguns séculos para que, no Brasil, a criança tivesse seu direito garantido na legislação, sendo efetivamente reconhecido na Constituição de 1988.

Até o século XVI, as crianças eram subjugadas pelo poder dos pais, os quais não eram responsabilizados quando as deixavam em situações de abandono, abuso e venda, sendo esse contexto modificado aos poucos a partir do século XVI. Mas é apenas no século XIX que a criança é reconhecida como categoria social com necessidades de proteção (SOARES, citado por ANDRADE, 2010, p.81).

No Brasil, segundo Souza e Garcia (2015 citado por MOLETTA; BIERWAGEN e TOLEDO, 2018, p.18) a educação infantil teve destaque primeiramente nos jardins de infância a partir de 1920, os quais eram voltadas às classes mais favorecidas. Em 1934, alguns princípios importantes sobre educação foram incorporados à legislação, mas foram suprimidos pela Constituição de 1937. Só em 1940, com o Departamento Nacional da Criança, é que se estabeleceram as normas para o funcionamento das creches, que tinham como preocupação a questão da higiene do ambiente físico e a atuação dos profissionais de saúde.

Tendo em vista os marcos legislativos, segundo Cury (1998), nas duas primeiras Constituições do Brasil, as de 1824 e 1891, do Império e da Primeira República, respectivamente, não constavam referências sobre a infância. O autor ressalta ainda que pela Constituição de 1937 e durante o Estado Novo a infância era vista como um cuidado e não um dever do poder público e da família. Nesse sentido, o Estado era como um amparo para a criança que viesse a necessitar de recursos e cuidados. Do mesmo modo, nas Constituições de 1946, 1967 e 1969, as referências à infância ainda se encontravam em termos de amparo e assistência. Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61) trouxe alguns termos ainda discretos sobre a educação infantil, colocando-as no Grau Primário, que era dividido em educação pré-escolar e ensino primário. Segundo a lei, as crianças menores de 7 anos deveriam ser atendidas em escolas maternas e jardins de infância. A norma ainda previa que as empresas que tivessem mães com filhos menores de 7 anos, tinham que proporcionar a educação dessas crianças seja criando um espaço para elas na empresa ou mantendo-as em uma instituição. Assim dispunha:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Deste modo, “antes da Constituição de 88 [...] a área federal toma a questão da fase da vida infantil sob a figura do Amparo e da Assistência. Portanto, não é sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena” (CURY, 1998, p.10). Ou seja, no Brasil a educação infantil estava ligada ao campo da assistência social e só com a promulgação da Constituição de 1988 que ela foi reconhecida como um tempo de escola, como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, passando a integrar a Política Nacional de Educação. Sendo assim consagrada nos direitos fundamentais inscritos no artigo 227 da CF/88:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O tema também é detalhado nos incisos do art. 208, o qual disciplina a efetivação do direito à educação, conforme disposto:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2020).

Oliveira (2002) relata que em virtude do debate sobre a importância de estimular a educação para crianças antes da educação obrigatória e com base em experiências internacionais, durante os anos 1980 e 1990, os programas audiovisuais educativos para o público infantil como Projeto Curumim e Rá-Tim-Bum, transmitidos pela TV Cultura de São Paulo serviram como estratégia para estimular os aspectos cognitivos das crianças.

Já nos anos 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei Federal nº 8.069/1990, se regulamentaram as conquistas postas pela Constituição:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção

integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Em 1993, a criação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/1993, regulamentou um conjunto de normas e critérios para a organização da assistência social, complementou-se e reafirmou-se o papel do Estado sobre o direito à infância, na proteção da família, da adolescência e da velhice.

De tal modo que a Educação Infantil no Brasil passa a ser um dever do Estado, garantido na Constituição Federal de 1988 e ratificada pelo ECA, em 1990, e sendo estabelecida pela LDBE, em 1996, como a primeira etapa da educação básica para o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em

- III. Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- IV. Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Além disso, em 2014, foi aprovado o PNE, pela Lei Federal nº 13.005 de 2014, com vigência de dez anos, para cumprimento do disposto no art. 214 da CF:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Melhoria da qualidade do ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2020).

O PNE tem como objetivo definir diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento e qualidade do ensino da educação por meio de ações integradas dos poderes públicos. Dentre as diretrizes propostas estão os seguintes princípios:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Essas diretrizes servem como base para alcançar as metas propostas pelo PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos. O plano é composto por 20 metas, que deverão ser realizadas por meio das estratégias descritas em cada uma. Uma das metas para a educação infantil é a sua universalização para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação das creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos. Além disso, está na proposta a oferta de educação em período integral para, no mínimo 50%, das escolas públicas, com objetivo de atender 25% dos alunos (BRASIL, 2014).

Deste modo, interpreta-se que a legislação garante o direito à educação para as crianças de zero a cinco anos de idade, o qual deve ser ofertado pelo acesso a creches e/ou pré-escolas. Contudo, percebe-se que não há garantia da oferta da educação infantil em período integral, mas esta é uma das metas do PNE para serem atingidas até 2024.

2.3 As políticas públicas de educação infantil e seus desafios

As políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de programas, ações e decisões dos governos, com participação direta ou indireta dos entes públicos e

privados, que visam assegurar um direito garantido pela Constituição, como por exemplo, a política de educação infantil. Segundo Kramer (1988 citado por ANDRADE, 2009, p.114), as políticas públicas de educação infantil, durante o século XIX até o século XX:

[...] são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância (ANDRADE, 2009, p.114).

Ou seja, no Brasil o desenvolvimento das políticas de educação infantil é marcado por um cenário de seletividade causada pela desigualdade do país, pela ideia de que a creche tinha como pressuposto ser uma instituição assistencial, fora que muitas vezes não era nem mesmo ofertado pelas instituições públicas (Cury, 1998).

Mesmo com a introdução da LDBE, a educação infantil ainda passa por dois debates:

[...] de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor da educação; de outro, a tentativa de reintrodução de antiga concepção de atendimento à criança pequena que reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área (ROSEMBERG, 1999, p.7).

Kramer (2011) salienta que a mudança feita na duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a obrigatoriedade educacional de crianças de 4 a 17 anos, impactam nos serviços realizados pelos atores da educação. Nesse contexto, a educação como um todo torna-se centro de debate das políticas públicas, em que cada vez mais a população exigia a melhora na qualidade, bem como o direito ao acesso à proteção e desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes.

O desenvolvimento de políticas públicas de redistribuição e reconhecimento para as creches é fundamental se tivermos como perspectiva o atendimento dos direitos humanos e a criação de mecanismos institucionais que permitam enfrentar os eixos socioeconômicos e culturais causadores de injustiça (KRAMER, 2011, p. 73).

Lucas e Machado (2012) apontam que faltava para educação infantil uma legislação que falasse sobre sua especificidade e, por isso, além do apoio de especialistas e pesquisadores da área, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), embasada pelos

parâmetros da Constituição, como a descentralização político-administrativa e com a participação da sociedade, elaborou a propostas da política nacional de educação infantil.

Várias universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações de professores e outros segmentos da sociedade colaboraram para a elaboração dessa proposta. Seus princípios gerais compõem o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (1994). Esse documento propõe uma educação infantil que se afaste do modelo não-formal abaixo investimento público, característico do período anterior, e adota metas de expansão com atendimento de qualidade.

As discussões para a formulação desse documento tiveram início em outubro de 1993 e culminaram com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, quando foi aprovada a proposta do MEC como texto definitivo da PNEI. Vale salientar que ele reafirma o compromisso do Estado para com a educação das crianças nos seus primeiros anos de vida, referindo-se à educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendência presente nos dois projetos de LDBE, os quais, naquela época, tramitavam no Congresso Nacional (LUCAS; MACHADO, 2012, p.121).

E dentre as diretrizes elaboradas pelo Plano Nacional de Educação Infantil consta:

- 1) A educação é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
- 2) As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
- 3) A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
- 4) As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;
- 5) O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;
- 6) Os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
- 7) As crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas. (BRASIL, 1994, p. 15).

Lucas e Machado (2012) ainda ressaltam outros documentos que foram elaborados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação que são: Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Educação infantil no Brasil: situação atual (1994); Educação infantil: bibliografia anotada (1995); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995) e Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil (1996).

Medeiros et al (2012) observam que embora o direito e o financiamento da educação infantil estivessem descritos na Constituição de 1988, no art. 212, ficaram anos sem ser garantidos, tal situação agravou-se com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424 do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de 1997. Este tinha como objetivo implementar um plano de financiamento prioritário para o ensino fundamental, diminuindo os recursos para as outras etapas da educação, como a educação infantil, que permaneceu a cargo da secretaria de assistência social.

Diante desse cenário, muitas prefeituras matricularam crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental. Por outro lado, existiam aquelas que ainda mantinham a educação infantil na responsabilidade da secretaria de Assistência Social, já que os recursos das secretarias de educação eram ínfimos, o que ocasionavam [sic] uma desorganização no sistema de ensino, principalmente por parte dos profissionais que atendiam as crianças, que na maioria das vezes não tinham qualificação pedagógica e não faziam parte do quadro de professores (MEDEIROS et al, 2012, p.289).

Em vista do desequilíbrio causado pelo FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação, garantindo o financiamento da educação infantil (MEDEIROS et al, 2012). O fundo foi criado pela lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e estabelece uma política pública de financiamento da educação, sendo composto por um conjunto de 27 fundos, para redistribuição dos recursos da educação básica.

Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT.

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação,

incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei (BRASIL, 2007).

Ou seja, funciona como um cofre cujo objetivo é financiar o desenvolvimento da educação em todas as etapas, desde as creches, até a educação de jovens e adultos, ficando a Educação Superior fora dessa conta. Ele dá segurança para que os municípios e estados expandam a educação pública. Em vigor desde 2007, tinha prazo até 2020. E após os trâmites e votações no congresso a PEC 015/15 que visa tornar permanente o FUNDEB, foi aprovada por unanimidade e se tornará a Emenda 108 da Constituição.

Outra política pública que tem por objetivo a melhora, qualidade e universalização da educação é o já mencionado Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos. A primeira meta do plano é referente à educação infantil, com o objetivo de:

[...]universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Segundo o Observatório do PNE com base nos estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios IBGE/PNAD (2001 – 2015) e pelo IBGE/PNAD Contínua (2016 – 2018) o percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche no Brasil em 2019 era de 94,1%, já o percentual da população de 0 a 3 anos em 2019 era de 37,0%. E que, dentre os desafios colocados para a universalização, está a distância da creche da residência da criança, que muitas vezes fica em outros bairros e a falta de vagas. Além disso, como para as crianças de 0 a 3 anos, a matrícula não é obrigatória tem-se o desafio de saber qual é a verdadeira demanda por esse atendimento.

Outro documento que delinea sobre o desenvolvimento do trabalho na educação infantil e dá parâmetros para auxiliar o professor, com conteúdo e orientações didáticas para os profissionais da educação infantil sobre o que deve ser ensinado é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, além disso, estabelece que:

[...] a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumental fundamental para a prática educativa com as crianças

pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos ligados ao projeto em curso (BRASIL, 1998, p.58).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 reforça a criança como protagonista e o direito dela em aprender. Para isso, institui 5 campos de experiências e objetivos de aprendizagem: 1) o eu, o outro e o nós – para a construção do modo de agir, sentir e pensar, sendo preciso criar oportunidades em que a criança entre em contato com outros grupos sociais e culturais, para conhecer a si mesma e respeitar as diferenças; 2) corpo, gestos e movimento – que através da música, dança, teatro e brincadeiras, as crianças se comunicam e expressam para identificar suas potencialidades e limites; 3) traços, sons, cores e formas – para desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal, através de sons, mímicas, canções, desenhos e outras matérias e recursos pedagógicos; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação – para desenvolver através da literatura a curiosidade da cultura escrita; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – a instituição deve criar espaços para que as crianças possam ampliar seu conhecimento de mundo físico e sociocultural através de observações e manipulação de objetos ao seu entorno. Os campos de experiências são baseados nos 6 direitos de aprendizagem: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2017).

Fúlvia Rosemberg (2014) destaca no quadro abaixo uma série de documentos que desde 1993 o Ministério de Educação (MEC) vem preparando e divulgando normas para tratar da qualidade da educação infantil.

Quadro 1 - Publicações/documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil

Política de Educação Infantil: proposta
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino
Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Crítérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
Orientações sobre Convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Pro-infantil

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
Parâmetros Nacionais de Infraestrutura pra Instituições de Educação Infantil
Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil
Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação

Fonte: Rosemberg (2014, p.172)

Essa lista de documentos demonstra que se tem no Brasil várias diretrizes e normatizações para a educação infantil, contudo como concluído pela autora:

[...] o grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade (ROSEMBERG, 2014, p.174).

Ainda sobre os desafios da educação infantil Paschoal e Machado (2009) colocam em pauta a falta de recursos financeiros, a necessidade de universalização do atendimento para todas as crianças, a formação continuada do professor, projetos pedagógicos, o trabalho coletivo entre os atores da educação infantil, a articulação entre o ensino infantil e o fundamental, entre outros.

Percebe-se que o direito das crianças a uma educação infantil está posto e é garantido por várias normatizações, contudo, ainda falta uma concretização desses direitos na prática.

3 METODOLOGIA

A metodologia é a forma de descrever os meios utilizados para a realização de uma pesquisa, explicando como o trabalho foi desenvolvido e com base em que. Vergara (2009) considera dois critérios importantes de taxonomias de tipos de pesquisa, que são: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins uma pesquisa pode ser: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista. Já quanto aos meios, podem ser: pesquisa de campo, de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, pesquisa-ação, participante, estudo de caso e *ex post facto*.

O estudo em questão pode ser classificado com fins descritivos, na medida em que tem a finalidade de apresentar e interpretar as características e percepções de determinada população sobre a política pública de educação infantil. Sobre os meios, esse estudo é uma combinação entre pesquisa bibliográfica e documental e de campo em que é analisada a percepção dos atores envolvidos com a política pública de educação infantil, feita através da aplicação de questionários.

Sendo assim, no trabalho em questão foi utilizada, a princípio, uma pesquisa bibliográfica e documental, visto que foi necessária uma investigação acerca da legislação sobre o tema e como este tem sido tratado pela literatura especializada para proporcionar um panorama explicativo e exploratório sobre a educação infantil no Brasil, tendo assim uma visão mais factual do problema. Além do estudo das peças normativas, baseamo-nos em trabalhos já realizados que abordam a mesma temática com opiniões e dados relevantes, contribuindo assim para o modelo teórico empírico.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto ao embasamento, pode-se considerar esta pesquisa teórico empírica, na medida em que é necessário um estudo de campo para levantamento de informações, com o auxílio de instrumentos de coleta de dados e referenciais documentais e bibliográficos. E, quanto aos objetivos, pode-se classificar em quanti-quali. A abordagem quantitativa

permite dados que foram codificados numericamente, já a qualitativa colhe dados que não são possíveis de serem codificados pelo sistema numérico. Ou seja, os dados colhidos são mistos, o que possibilitou uma combinação das duas abordagens, sendo os dados quantitativos usados de modo descritivo, com o intuito de obter análises gerais e precisas, já os dados qualitativos permitiram incluir detalhes, o que proporcionou uma perspectiva mais humana aos resultados da pesquisa.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

Nesse intuito, os questionários foram aplicados a fim de que os atores envolvidos apresentassem pontos importantes para identificar sua percepção sobre o papel da educação infantil, com o objetivo de analisar a qualidade da educação e dos serviços e apontar os desafios e possibilidades encontrados por eles no desenvolvimento da educação infantil no município de Campo Belo, especificamente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), a saber: CEMEI do Bairro Davis, CEMEI Lalá Fernandes, CEMEI Padre Justino Obers e CEMEI Tancredo Neves. Os questionários foram aplicados às diretoras das creches, às professoras e aos profissionais da monitoria, com o objetivo de compreender a realidade de cada instituição¹.

O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas, para que fosse possível colher dados numéricos e dados de opiniões pessoais das pessoas entrevistadas cujo intenção era traçar a percepção destas acerca dos temas correlacionados. No formulário aplicado, as questões fechadas eram obrigatórias e as questões abertas foram facultativas.

Os questionários foram aplicados através da plataforma digital SURVIO, entre os dias 3 de novembro de 2020 e 4 de dezembro de 2020. O link de acesso foi enviado pelo aplicativo WhatsApp dos e das participantes. Sendo assim, era possível ser acessado de qualquer lugar que o indivíduo estivesse. Para responder, não era necessária a

¹ Inicialmente, tinha-se como objetivo aplicar um questionário à coordenadora da educação infantil do município, para compreender o contexto da educação infantil em Campo Belo. Contudo, não foi possível realizar uma entrevista ou aplicar o questionário, pois todas as formas de contato (e-mail, telefone e presencial) com a coordenadora não obtiveram êxito.

identificação, para não causar algum desconforto nas pessoas participantes identificando-se apenas a categoria que compunham.

Conforme o objetivo estabelecido no estudo, foram analisados, a partir dos métodos supra descritos, os desafios e as possibilidades do desenvolvimento da educação infantil em âmbito local. Os resultados obtidos com os questionários, serão explorados para uma análise crítica das concepções dos usuários, suas dificuldades, condições, facilidades, objetivos e de como a mesma política impacta na realidade local. Foi possível também, diagnosticar quais as necessidades para o aprimoramento da oferta da educação infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões da pesquisa estão apresentados nos 3 tópicos a seguir. O primeiro faz uma contextualização da Educação Infantil no município de Campo Belo-MG. O segundo demonstra os resultados colhidos pelo questionário aplicado às direções das 4 creches. Por último, tem-se os resultados aplicados aos professores e monitores da educação infantil.

4.1 Contexto da educação infantil no município de Campo Belo-MG

A cidade de Campo Belo, localizada no Centro-Oeste mineiro, tem uma população de 54.186 pessoas segundo dados do IBGE. Analisando a realidade educacional do município, e ainda utilizando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2019) e do Ministério da Cidadania para compreender a política municipal de educação infantil neste município no que se refere à população de 0 a 5 anos, Campo Belo possui por volta de 2.979 crianças, sendo que destas apenas 1171 estão sendo atendidas em instituições de educação infantil. Caracterizando melhor esse atendimento é possível constatar que 481 crianças de 0 a 3 anos estão na creche em período integral, e que das crianças de 4 a 5 anos, 399 estão na pré-escola em período parcial e 291 estão em período integral. Como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 1 – Matrículas no ensino infantil no município de Campo Belo.

Matrículas em ensino regular na Creche e Pré-Escola das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino no município de Campo Belo, MG.				
Dependência Administrativa	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	481	399	291
Municipal Rural	0	0	8	0
Estadual e Municipal	0	481	407	291

Fonte: INEP (2019) adaptado pela autora.

4.2 Questionário aplicado às diretoras locais da educação infantil

Com os questionários aplicados pela plataforma digital SURVIO às diretoras dos CEMEI's do Bairro Davis, Lala Fernandes, Padre Justino Obers e Tancredo Neves, foi possível obter os dados descritos a seguir.

O perfil da direção da educação infantil no município é composto 100% por mulheres entre 50 a 54 anos, que têm como nível máximo de escolaridade a especialização em áreas específicas e com tempo de atuação na educação infantil entre 10 a 15 anos. Sendo assim quanto a gênero, idade, escolaridade e tempo de atuação pode-se dizer que o perfil é bastante homogêneo.

Em relação a uma capacitação/treinamento específico, realizada pela prefeitura, para o trabalho com crianças, além da formação acadêmica, 3 das 4 participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de realizá-la, perfazendo um total de 75%.

As duas primeiras questões do instrumento foram elaboradas para saber a opinião das diretoras sobre a educação infantil, sobre o que é ser criança, para assim compreender como elas veem a importância da creche no desenvolvimento infantil. Entre as opções sobre o que é ser criança, estavam três: a) adultos em miniatura, em que as atitudes dos adultos são refletidas nas atitudes das crianças; b) um ser social, com papel central nas relações familiares e na sociedade, que tem características e necessidades próprias e c) uma pessoa com até 12 anos incompletos. As respostas ficaram divididas em 50% entre a alternativa a e b, já a alternativa c foi descartada por elas, assim pode-se inferir que para as 4 diretoras as crianças desempenham um papel importante na sociedade ou podem ser comparadas a adultos em miniatura. Importante ressaltar que ao considerar a criança como um mini adulto, já superada nas instâncias normativas, infere-se que elas podem desempenhar as mesmas atividades de um adulto, o que a leva ser alvo da exploração do trabalho infantil, como posto por Andrade (2019), visão esta que ao se considerar os resultados analisados ainda precisa ser superada.

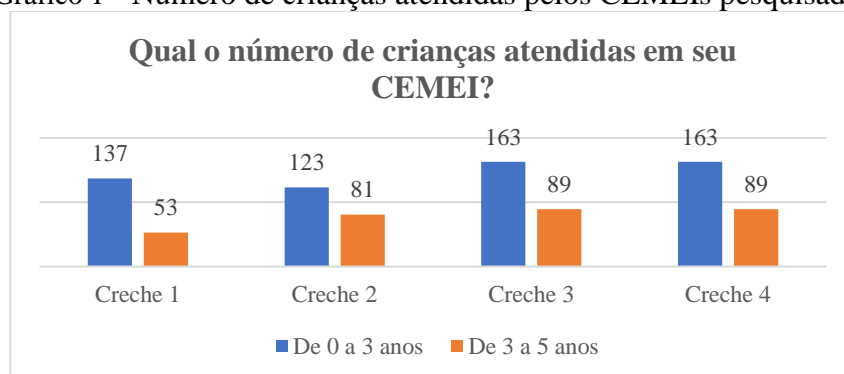
Questionadas sobre o principal papel da creche, para elas a creche tem como papel principal ser um espaço para que a criança desenvolva os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Mesmo podendo marcar mais de uma opção, sendo que as outras duas respostas possíveis eram: b) ser um espaço onde as mães deixam os filhos para irem trabalhar e c) ser um espaço onde se presta uma assistência à criança com o principal objetivo de cuidar e alimentar. Essas opções não foram consideradas pelas 4 diretoras, assim infere-se que para elas a ideia da creche ser um meio assistencial, um local para apenas cuidar e alimentar a criança não é considerada, assim como um local de suporte ao trabalho. Ou seja, a creche na visão das diretoras é importante, pois representa

um lugar para o desenvolvimento integral da criança, um espaço educacional e não apenas assistencial. Desta forma, a visão sobre esses espaços, prevalente durante quase todo o século XX e modificada em termos institucionais apenas na Constituição de 1988, parece superada pela percepção das entrevistadas.

Após essas questões acima, as diretoras foram perguntadas sobre temas mais operacionais das suas instituições como a quantidade de alunos, os materiais disponíveis, o apoio e o espaço físico da creche, dados que serão discutidos pelos gráficos e tabelas abaixo.

Percebe-se conforme o gráfico abaixo que o número de crianças de 0 a 3 anos é maior que o número de crianças de 3 a 5 anos, 586 e 312, respectivamente, dando a impressão que o município atende mais crianças na fase de creche do que a pré-escola. Entretanto, este número pode ser explicado pelo fato de que existem, no município, 10 escolas públicas municipais que ofertam o 1º e 2º período da educação infantil, justamente de 3 a 5 anos e, por isso, o atendimento pelas CEMEIs é menor, nesse caso.

Gráfico 1 - Número de crianças atendidas pelos CEMEIs pesquisadas



Fonte: Elaboração própria

Sobre os materiais pedagógicos usados nas creches pode-se concluir conforme a tabela 2 que grande parte das instituições pesquisadas dispõe dos materiais necessários para a prática pedagógica. Contudo, é importante destacar que apenas na creche 2 há a disponibilidade de livros didáticos para a aprendizagem das crianças. Percebe-se também que a creche 1 é a que possui menos materiais pedagógicos, contando com apenas 7 dos 12 materiais listados, o que de certa forma compromete o desenvolvimento do trabalho dos professores e monitores. Pois, “é por meio do material pedagógico de qualidade que teremos brincadeiras de qualidade o que é essencial para as crianças e o seu desenvolvimento integral” (SILVA, p.26, 2010).

Tabela 2 - Disponibilidade de materiais, por CEMEI

Materiais	CEMEI 1	CEMEI 2	CEMEI 3	CEMEI 4
Sucata	Sim	Sim	Sim	Sim
Materiais específicos de empresas especializadas	Sim	Sim	Sim	Sim
Livros didáticos	Não	Sim	Não	Não
Materiais preparados pela própria instituição como, cópias mimeografadas, etc.	Sim	Sim	Sim	Sim
Brinquedos	Sim	Sim	Sim	Sim
Jogos didáticos	Sim	Sim	Sim	Sim
Material para expressão artística	Sim	Sim	Sim	Sim
Livros de literatura	Não	Sim	Sim	Sim
Cartilha	Não	Sim	Sim	Sim
Lápis e caderno	Não	Sim	Sim	Sim
Instrumentos musicais	Não	Sim	Não	Não
Material para educação física	Não	Sim	Não	Não

Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que instrumentos musicais e materiais para educação física são importantes para o desenvolvimento das potencialidades da criança, instrumentos esses que fazem parte dos 5 campos de experiências e objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC que são: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimento; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E sua ausência em 3 CEMEI's pode comprometer oportunidades para que as crianças explorem e vivenciem os modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Em relação à infraestrutura como: disponibilidade de brinquedoteca ou sala de brincar, oficina de artes, sala de música, biblioteca, parquinho, quintal, horta e quadra de esportes, podemos observar na tabela abaixo que oficina de artes, sala de música e quintal não estão presentes em nenhuma das 4 creches, já quadra de esportes somente na creche 1 dispõe de um lugar específico para a prática de atividade físicas e horta somente a creche 2 possui. A organização dos espaços e dos materiais segundo o RCNEI (1998) constitui em um processo fundamental para o desenvolvimento da criança. Assim a infraestrutura e a disponibilidade de materiais pedagógicos devem ser pensados e colocados em prática de forma adequada para que o trabalho realizado pelos professores e monitores estejam em conformidade com o RCNEI.

Tabela 3 - Infraestrutura, por CEMEI

	Parquinho	Brinquedoteca ou sala de brincar	Biblioteca	Quadra de esportes	Horta	Oficina de artes	Quintal
CEMEI 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Ausente	Ausente	Ausente
CEMEI 2	Sim	Sim	Sim	Ausente	Sim	Ausente	Ausente
CEMEI 3	Sim	Sim	Sim	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
CEMEI 4	Sim	Sim	Sim	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: Elaboração própria

Questionada sobre as atividades permanentes como brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem e cuidados com o corpo pode-se perceber que há um alto índice de presença destas atividades. Somente os ateliês ou oficinas de desenho não estão presentes, e apenas nas creches 1 e 2. Percebe-se que na prática dessas atividades as 4 creches desempenham o que é proposto pelo RCNEI, o que possibilita à criança a troca de experiências, a aprender a esperar por sua vez, a lidar com regras entre outros benefícios gerados pelas brincadeiras.

Em relação ao acompanhamento do desempenho da instituição, todas realizam esse acompanhamento. No caso, as creches 3 e 4 o fazem pelas avaliações diárias e internas, já a creche 2 pela observação, acompanhamento das atividades, registros e orientações e a creche 1 diz que esse acompanhamento é feito pelo conselho municipal de educação e Secretaria Municipal de Educação.

Sobre a quantidade de alunos atendidos por professor, não existe uma lei específica. Entretanto, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) elaborou um documento que trata e estabelece normas para aplicação do inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 (LDBEN) sobre os padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Assim, o MEC recomenda que os municípios devem seguir essa resolução para planejar a educação básica. Nesse documento se estabelece que a proporção deve ser a apresentada na tabela abaixo:

Tabela 4 - Quantidade de crianças por docente, segundo MEC

Idade	Criança/professor
0 a 1 ano	6-8 crianças
2 a 3 anos	15 crianças
4 a 5 anos	20 crianças

Fonte: MEC

Este número pode variar de acordo com a regulamentação do órgão normativo de ensino municipal ou estadual. Contudo, o agrupamento em pequenos grupos é consenso entre os órgãos oficiais, para que sejam atendidas as necessidades da criança e do professor. No município de Campo Belo, através dos dados colhidos, percebemos um número elevado de crianças sob responsabilidade do professor, das quatro creches, três delas atendem de 20 a 30 alunos de 0 a 1 ano por turno, e uma creche atende de 10 a 20 alunos por turno. Na faixa etária de 2 a 3 anos, duas creches atendem de 10 a 20 alunos e duas de 20 a 30 alunos. Já de 4 a 5 anos, duas creches atendem de 10 a 20 alunos e duas de 20 a 30 alunos, como podemos observar na tabela abaixo. Quando o número de crianças atendidos por professor é elevado, o desenvolvimento das atividades planejadas pelo profissional fica comprometido, não sendo possível atender todas as crianças com a mesma qualidade.

Tabela 5 – Quantidade de crianças atendidas por docente em cada CEMEI

Idade	CEMEI 1	CEMEI 2	CEMEI 3	CEMEI 4
0 a 1 anos	20 a 30 alunos	10 a 20 anos	20 a 30 alunos	20 a 30 alunos
2 a 3 anos	10 a 20 alunos	10 a 20 anos	20 a 30 alunos	20 a 30 alunos
4 a 5 anos	10 a 20 alunos	10 a 20 anos	20 a 30 alunos	20 a 30 alunos

Fonte: Elaboração própria.

Perguntadas sobre o que poderia ser feito para a melhoria do atendimento às crianças, somente uma diretora se dispôs a responder, visto que essa questão era aberta e não obrigatória. Segundo ela: “Um dos recursos indispensáveis para a qualidade do atendimento é o recurso humano. Uma vez que a creche funciona 10:00 por dia e a carga horária do professor é de 5:40 em atividades com as crianças”.

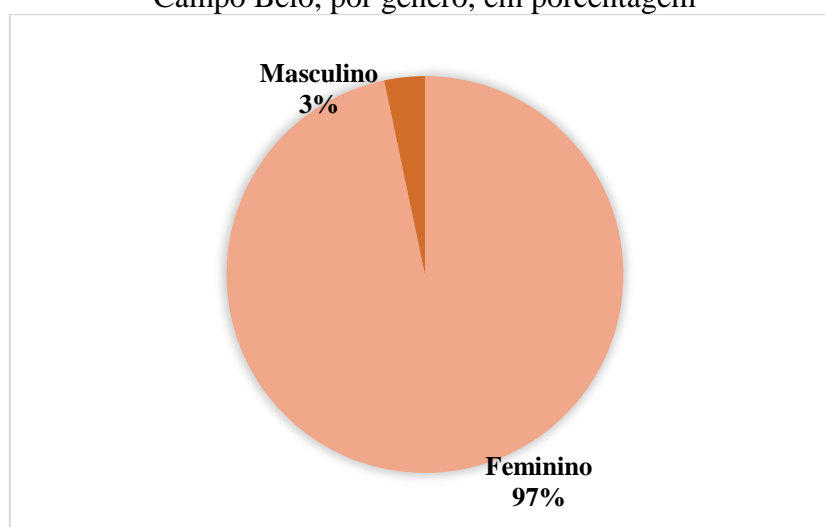
4.3 Questionário aplicado às professoras e aos professores e monitoras locais da educação infantil

Com o questionário aplicado às professoras e profissionais da monitoria da educação infantil de Campo Belo-MG pela plataforma SURVIO, foi possível identificar a visão destes profissionais quanto à educação infantil e quanto à realidade e dificuldades do ensino infantil no município.

Pelos dados foi possível perceber uma predominância do sexo feminino na atuação da educação infantil, 97% dos e das respondentes são mulheres, o que

corresponde a 29 pessoas, há somente 1 homem trabalhando na educação infantil, nas instituições pesquisadas. Este resultado pode ser explicado pela desigualdade de gênero, que segundo Silva (2013) está refletida na ocupação de cargos considerados de menor prestígio e remuneração, inclusive na administração pública. Embora a participação das mulheres seja maior do que a de homens, sua ocupação se concentra nos serviços sociais – educação e saúde – e, na esfera municipal, com menor remuneração, o que pode ser corroborado pelos dados observados no município de Campo Belo.

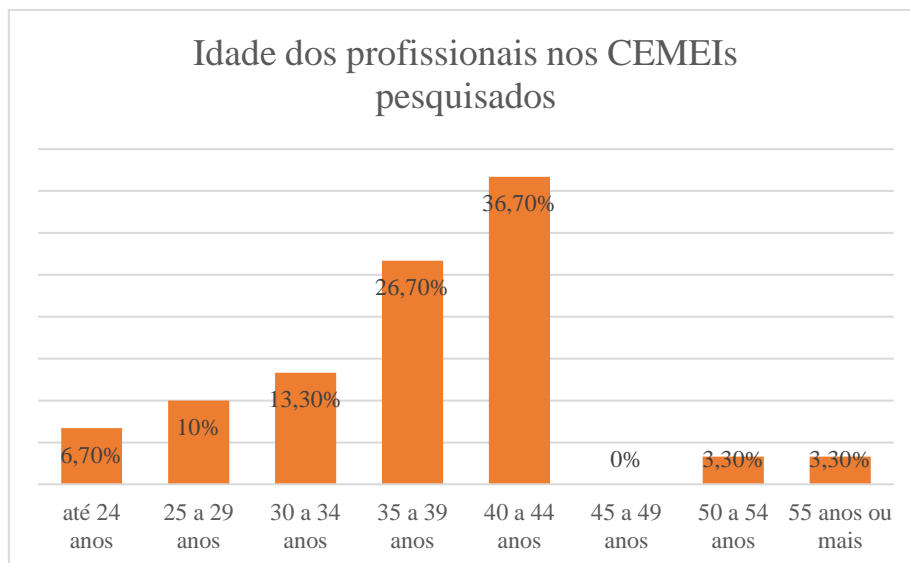
Gráfico 2 - Profissionais da educação infantil nas CEMEIIs pesquisadas no município de Campo Belo, por gênero, em porcentagem



Fonte: Elaboração própria

Em relação a idade dos 30 profissionais que responderam o questionário, 36,7% corresponde a pessoas de 40 a 44 anos, 26,7% de 35 a 39 anos, 13,3% de 30 a 34 anos, 10% de 25 a 29 anos, 6,7% até 24 anos, 3,3% de 50 a 54 anos e 3,3% de 55 anos ou mais, de 45 a 49 anos durante o período da coleta de dados não tinha nenhum profissional com essa idade. Relacionando a idade predominante que é de 35 a 44 anos com o fato da maioria dos profissionais da educação infantil serem do sexo feminino, percebe-se que esses resultados vão de encontro com os resultados demonstrados por Venturini e Thamasi (2013) que falam da predominância do sexo feminino na educação infantil.

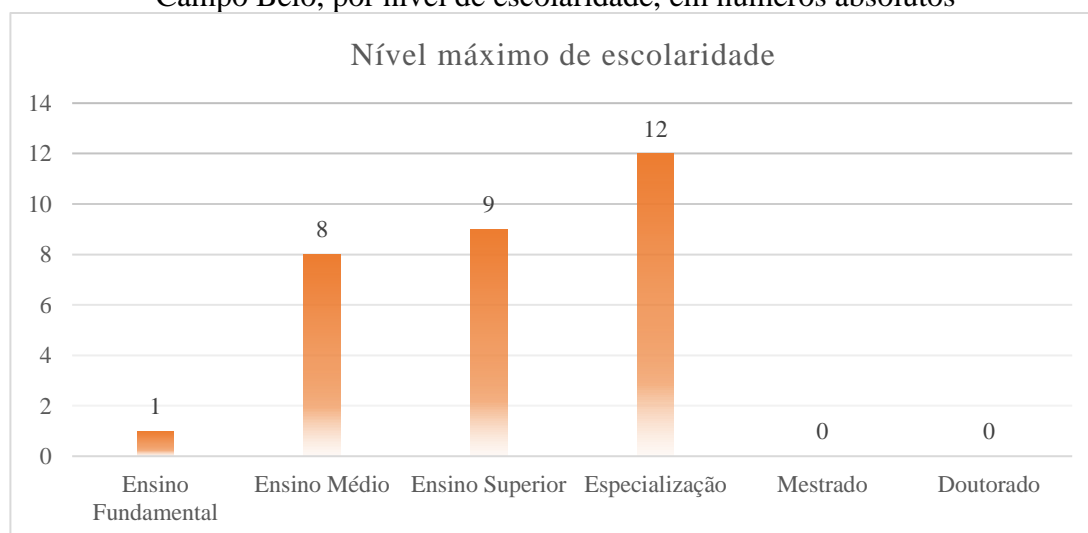
Gráfico 3: Profissionais da educação infantil nas CEMEIIs pesquisadas no município de Campo Belo, por idade, em porcentagem



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao nível de escolaridade, 40% possuem especialização, 30% ensino superior, 26,7% ensino médio e 3,3% ensino fundamental, contudo segundo Silva “a maior escolaridade das mulheres em geral não se converte necessariamente em vantagem na remuneração do trabalho, o que é especialmente demonstrado quando os dados sobre rendimentos são controlados por escolaridade” (SILVA, p.119, 2013).

Gráfico 4 - Profissionais da educação infantil nas CEMEIs pesquisadas no município de Campo Belo, por nível de escolaridade, em números absolutos

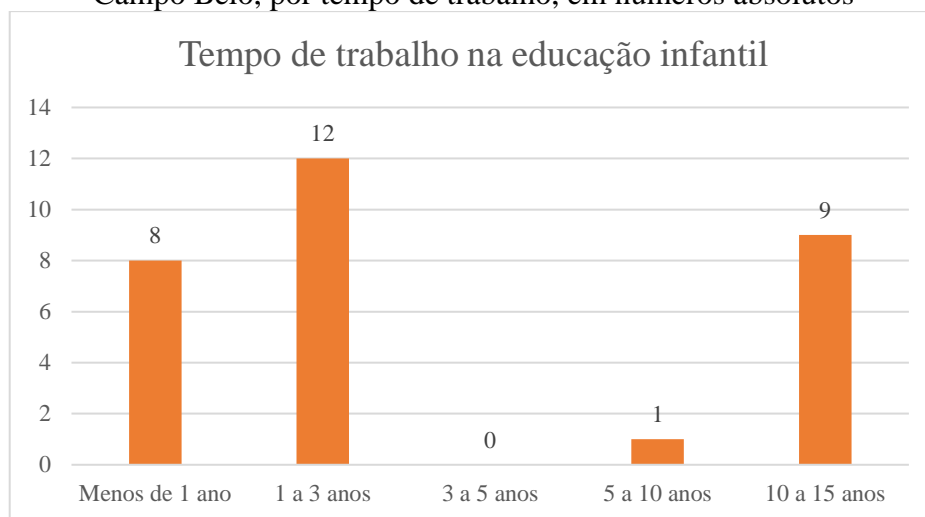


Fonte: Elaboração própria

Sobre o tempo de atuação na educação infantil, 40% das e dos participantes da pesquisa afirma que já atuam na educação infantil de 1 a 3 anos, 30% tem tempo de atuação entre 10 e 15 anos. Ainda 26,7% dizem que trabalham na educação infantil há

menos de 1 ano e 3,3% de 5 a 10 anos. Tais dados estão apresentados, em números absolutos no Gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5 - Profissionais da educação infantil nas CEMEI's pesquisadas no município de Campo Belo, por tempo de trabalho, em números absolutos



Fonte: Elaboração própria

Assim como as diretoras, as professoras e os profissionais da monitoria da educação infantil também foram perguntados sobre o que é ser criança. Ao contrário das diretoras em que as respostas ficaram divididas em duas opções – adultos em miniatura, em que as atitudes dos adultos são refletidas nas atitudes das crianças ou um ser social, com papel central nas relações familiares e na sociedade, que tem características e necessidades próprias – 86,7% das professoras e monitoras escolheram esta última opção descrita e 13% escolheram uma pessoa com até 12 anos incompletos. Compreende-se que este é um dado importante sobre a percepção das profissionais da educação infantil, a partir do qual pode-se inferir que para as categorias profissionais aqui relacionadas, docentes e monitoras, as crianças desempenham um papel importante na sociedade e são compreendidas como um ser social o que implica em entendê-las também como sujeitos de direito.

Sobre o principal papel da creche, vimos que as diretoras responderam de forma unânime exclusivamente que a creche é um espaço para que a criança desenvolva os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Para os 30 profissionais, entre docentes e monitoras, a creche também tem como papel principal ser um espaço para que a criança desenvolva os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. No entanto, nessa questão estava aberta a marcação de mais de uma opção e, para 5 pessoas desse grupo, a

creche também foi entendida como um espaço onde se presta uma assistência à criança com o principal objetivo de cuidar e alimentar. Outras 3 pessoas também a consideram um espaço onde as mães deixam os filhos para irem trabalhar. O que reflete a discussão trazida pelo nosso referencial teórico, retomando a origem do pensamento sobre o papel assistencial desses espaços de educação infantil. Pode-se perceber que até hoje ela ainda é vista como uma instituição que presta um serviço de cuidado, mesmo sabendo que seu principal papel está pautado no desenvolvimento integral da criança, como um espaço educacional e não somente assistencial.

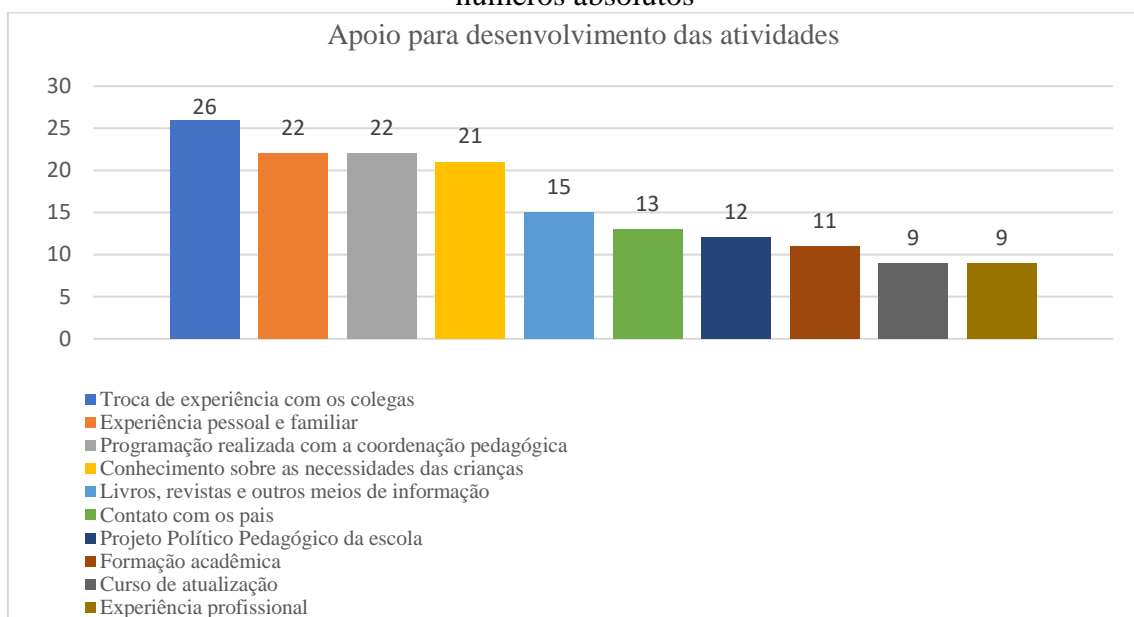
Sobre a participação da gestão escolar 50% das pessoas que responderam ao questionário disseram que participam e os outros 50% que não participam. Lembra-se que a participação na gestão escolar tem impacto no plano pedagógico e contribui para uma melhoria na qualidade da educação. A participação na gestão escolar contribui para “disseminação de concepções culturais relativas à educação das crianças e as necessidades sociais das famílias, influenciando no significado pedagógico dessa gestão” (GHEDINI, 1988 citado por PALMEN, 2014, p.122).

Em relação à capacitação/treinamento para trabalhar com as crianças para além da formação acadêmica, 63,3% das pessoas que responderam afirmam que não tiveram este tipo de treinamento e 36,7% dizem que tiveram. Tal dado impacta no preparo e desenvolvimento das ações das professoras e monitoras.

Sobre realizar o seu trabalho dentro da carga horária diária prevista, 90% relata que consegue e 10% não. Desses 10%, o procedimento adotado quando não consegue realizar o trabalho, é o levar as atividades para realizar em casa e estender a jornada, por conta própria, para realizar as atividades na escola.

A questão sobre o apoio que os profissionais de educação infantil encontram no desenvolvimento do seu trabalho, podia selecionar mais de uma opção, percebe-se que a maioria se apoia na troca de experiência com os colegas, na experiência pessoal e familiar e na programação realizada com a coordenação pedagógica. Observa-se que cursos de atualização é utilizado apenas por 9 profissionais que tiveram a oportunidade de fazer. Demonstrando que há uma carência de capacitação para esses profissionais, o que prejudica o desempenho das atividades. Os dados, em números absolutos, podem ser observados no Gráfico 6, abaixo:

Gráfico 6 – Declaração sobre apoio à realização das atividades profissionais, em números absolutos



Fonte: Elaboração própria

Podemos fazer uma correlação entre a capacitação para trabalhar com crianças e onde os profissionais se apoiam para realizar suas atividades. Como 63,3% não tiveram uma capacitação/treinamento pode-se inferir que eles têm como principal base de apoio a troca de experiência com os colegas, a experiência pessoal e familiar e a programação realizada com a coordenação pedagógica pelo exposto no gráfico acima.

Perguntados se as atividades desempenhadas correspondem às expectativas que tinham no início do trabalho, 16 profissionais responderam que não e 14 que sim. E, questionados sobre o que lhes motiva a continuar trabalhando com a educação infantil, questão essa aberta e não obrigatória, os profissionais responderam, que continuam trabalhando na educação infantil por não ter outra opção de renda, pelo amor à profissão e à crianças, pelo importância da educação para as crianças e pela estabilidade financeira de ter um salário garantido todo mês, pois são profissionais efetivos.

Em relação às dificuldades, outra questão aberta e não obrigatória, estão entre as principais: a estrutura precária, a falta de treinamento, o tempo curto para o desempenho das atividades, a falta de apoio e compromisso da família das crianças, a baixa remuneração, o excesso de alunos, a carência de pessoal preparado para atuar na educação infantil (monitoras), a deficiência de recursos financeiros, materiais e humanos.

E por fim, perguntados sobre o que poderia ser melhorado para o atendimento das crianças, respostas como: melhorar a estrutura escolar, ter ambientes adequados para as crianças, melhor divisão dos alunos por turma, ampliação do espaço físico, mais recursos

para educação infantil, construção de mais creches para atendimento da demanda foram as mais comuns. Cursos de capacitação para os profissionais da educação infantil e apoio dos pais e um olhar sobre o contexto vivido pelas crianças fora da creche, foram algumas outras indicações de melhoria. Merece destaque uma resposta que salienta a importância de trabalhar a visão assistencialista que a sociedade ainda tem da creche:

Trabalhar com mais atenção a posição não assistencialista das creches. Já melhoramos muito essa imagem errada de "lugar onde deixar as crianças", mas podemos conscientizar mais ainda a sociedade sobre a importância da educação infantil no desenvolvimento das crianças.

Levando-se em consideração que a falta de capacitação foi apontada pelos profissionais da educação infantil de Campo Belo como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento das atividades, deduz-se que a falta desta contribui para que a cultura do assistencialismo se perpetue nas instituições infantis. O referencial teórico indica que, muitas vezes, os profissionais que atendem as crianças não possuem qualificação pedagógica em grande parte devido a falta de recursos em que as prefeituras se encontram, mesmo sendo esta uma exigência da Política de Educação Infantil.

Assim, é necessário, como apontado por Paschoal e Machado (2009) e Rosemberg (2014) acabar com o descompasso entre a realidade cotidiana e o ideal das normatizações para que a visão assistencialista seja superada, capacitando os profissionais de educação infantil, através de rodas de conversas, cursos de treinamento e outros, da importância da educação infantil no desenvolvimento da criança, superando o estigma de que a creche é um lugar para se deixar as crianças enquanto as mães trabalham ou mesmo um espaço apenas de cuidado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, foi possível concluir que a Educação Infantil tem o como principal papel ser um espaço para que a criança desenvolva os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Que apesar do surgimento das creches ter sido pensado como um ambiente assistencial, essa ideia atualmente não faz mais sentido.

A análise dos resultados obtidos apontou para uma reflexão sobre a percepção da educação infantil pelos atores envolvidos sobre o papel da educação infantil no município de Campo Belo – MG, onde diretoras, professoras e profissionais da monitoria vivenciam diversas dificuldades no desempenho de suas atividades. Elas apontam obstáculos, entre os quais merecem destaque: a falta de recursos, como material pedagógico e espaço físico adequado, que são itens necessários para a qualidade no desenvolvimento das atividades com as crianças. Ainda, o excesso de alunos em sala de aula e a falta de preparo para atuar na educação infantil aparecem como relevantes. Além disso, a ausência do apoio da família com o comprometimento da educação das crianças é outro aspecto bastante citado pelos profissionais da educação infantil.

Esses resultados vão ao encontro do que foi ressaltado por Rosemberg (2014), que é na concretização das normatizações que se encontra as maiores dificuldades ao se deparar com o contexto social, político, econômico e cultural dos atores envolvidos na educação infantil. O Estado garante leis, mas peca na efetivação e concretização das políticas públicas de educação infantil, pois na maioria das vezes falta material de apoio para o desenvolvimento das atividades, espaço físico adequado, excesso de alunos, aspectos que estão especificados em lei como devem ser, seja no RCNEI, na LDBE ou na BNCC.

Após os resultados apresentados no presente trabalho, é possível afirmar que a política de educação infantil de Campo Belo, apesar das dificuldades encontradas, está, em sua maioria, em acordo com o que é proposto pelo MEC. Contudo, é necessário criar estratégias para que os quatro Centros Municipais de Educação Infantil tenham o desenvolvimento pleno desse nível da educação. Pois, como podemos observar nos resultados, em diversos quesitos elementos importantes para concretização integral da educação infantil estavam ausentes, como, por exemplo, oficina de artes, sala de música e quintal, o que pode comprometer o desempenho das atividades, já que estão relacionadas com os 5 campos de experiências e aprendizagem das crianças.

Proporcionar a oferta da educação infantil vai além da criação de creches e maior oferta de vagas. Para que a educação infantil seja ofertada com qualidade e com objetivo proposto que é ser um espaço onde a criança desenvolve os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, é preciso políticas públicas que assegurem o acesso a recursos financeiros, materiais e humanos. E o desenvolvimento dessas políticas e sua efetivação são de responsabilidade não só do governo, mas também dos diversos atores envolvidos na educação infantil, que devem participar e buscar ferramentas que direcionem e proporcionem os seus direitos.

As políticas de educação infantil são um tema atual e muito importante, não somente para os estudiosos da área, mas para toda a sociedade e, desta maneira, necessita ser cada vez mais explorada. Como estudos futuros, sugere-se analisar quais as possibilidades para se tornar a educação infantil mais acessível ou quais políticas públicas estão relacionadas com a educação infantil e quais os seus impactos, bem como sensibilizar a administração pública, em especial prefeitos e secretários municipais, a se comprometerem a investir em capacitação para os atores envolvidos na educação infantil professoras e monitoras.

Por fim, em termos de limitações, esse trabalho foi realizado no período da pandemia do COVID-19, causando um atraso na coleta dos dados e a falta da entrevista com a secretaria de educação infantil que estava indisponível para responder os questionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Fábio Santos de. **Crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil: táticas de sobrevivência e ocupação do espaço público urbano**. São Paulo: Jundiaí: Paco Editorial, 1. ed 2019. Recurso digital Formato: ePub Requisitos do sistema: Multiplataforma ISBN 978-85-462-1926-1;

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.193. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> > Acesso em: 11 de junho de 2020

BACH, Eliane Loreni; PERANZONI, Vaneza Cauduro. **A história da educação infantil no Brasil: fatos e uma realidade**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires – Año 19 – N° 192 – Mayo de 2014;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 11 julho de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo > Acesso em: 23 de julho de 2020;

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-,LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961,e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,d eve%20dar%20a%20seus%20filhos> > Acesso em: 17 de julho de 2020;

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n°8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069compilado.htm > Acesso em: 11 julho de 2020.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8742-7-dezembro-1993-363163-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em: 17 de julho de 2020;

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em: 23/07/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em: 12 de junho de 2020

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. [S.I.]. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf > Acesso em: 26 de junho de 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento de instituições de educação infantil**. Volume II. BRASÍLIA, MAIO DE 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf#page=11 > Acesso em: 12 de junho de 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação infantil como dever do estado. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Org.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 63-95.

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

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, p. 189-210, 1998.

IBGE. População estimada: *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020*

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Dados do Censo Escolar – Número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018**. Brasília. 2019.

KUHLMANN, Moyses Jr. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, MMaria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Editora Vozes. Vol.II, 201. p. 69-76.

KRAMER, Sonia.; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

LUCAS, Maria Angélica Olivio Francisco; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MEDEIROS, Adriana Francisca de; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; BARROSO, Francisca Chagas da Silva. **Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil.** Espaço do currículo, v.5, n.1, pp.287-293, junho a dezembro de 2012

MOLETTA, Ana Keli; BIERWAGEN, Gláucia Silva; TOLEDO, Maria Elena Roman de; **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância.** Grupo A, 2018. 9788595027732. Disponível em: < <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595027732/> >. Acesso em: 16 de julho de 2020

OBSERVATÓRIO do PNE. **Meta 1. Educação infantil.** Disponível em: < <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil> > Acesso em 23 de julho de 2020

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez: 2002

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria Cristina G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v.9, n.33, p.78-95,11.

ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, FCC, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia; **Educação infantil brasileira contemporânea.**1999. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educac%C3%A3o%20Infantil%20Brasileira%20Contempor%C3%A2nea%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação Infantil: Os desafios estão postos e o que estamos fazendo?.** Salvador: Soffset, 2014.

SILVA, Andreza dos Santos Silva. **O uso dos materiais pedagógicos nas instituições de educação infantil.** Criciúma: UNESC, 2010. Disponível em: <

<https://docplayer.com.br/11243029-O-uso-dos-materiais-pedagogicos-nas-instituicoes-de-educacao-infantil.html> > Acesso em: 6 de janeiro de 2021.

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres Negras, Pobreza e Desigualdade de Renda. In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al (Org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20978 > Acesso em: 1 de janeiro de 2021.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

SOUZA, R. K.; GARCIA, E. S. **Um novo olhar: a criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação**. Perspectiva em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 2, n. 3, jan./jun. 2015.

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. Practitioner research and evaluation skills training in open and distance learning. Module A5: Mixed research methods. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 janeiro de 2021.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas**. Campinas, 2014. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254173/1/Palmen_SueliHelenad eCamargo_D.pdf > Acesso em: 2 de janeiro de 2021.

VIDAL, Marinália Lemos Gonçalves; PUCCI, Renata Helena Pin. **A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma Questão De Gênero**. Piracicaba: Comunicações Piracicaba, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4387/2399>. Acesso em: 14 de junho de 2020

VENTURINI, Angela Maria; THOMASI, Katia Barroso. **A feminização na educação infantil: uma questão de gênero**. EDU.TEC: revista científica da FAETEC, Rio de Janeiro, ano 3, n.1, p. 36-50, 2013. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FEMINIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf> Acesso em: 06/01/2021

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A

Questionário para pesquisa aplicado as diretoras das instituições de educação infantil do município de Campo Belo – MG

Este questionário é parte de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Lavras. O tema escolhido foi: a percepção dos atores envolvidos com as Políticas Públicas da Educação Infantil. Peço que colaborem respondendo às perguntas propostas neste questionário. Não é necessária identificação, apenas que respondam as questões abaixo. Agradeço a colaboração

Identificação

Sexo: Feminino Masculino

Idade:

até 24 anos

de 25 a 29 anos

de 30 a 34 anos

de 35 a 39 anos

de 40 a 44 anos

de 50 a 54 anos

55 anos ou mais

Informe o seu nível máximo de escolaridade:

Ensino Fundamental

Ensino médio

Ensino Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não sei responder

Tempo de atuação na educação infantil:

menos de 1 ano

de 1 a 3 anos

de 3 a 5 anos

de 5 a 10 anos

de 10 a 15 anos

1- Para você criança é:

Adultos em miniatura, em que as atitudes dos adultos são refletidas nas atitudes das crianças.

Um ser social, com papel central nas relações familiares e na sociedade, que tem características e necessidades próprias.

Uma pessoa com até 12 anos incompletos.

2- Você sabe de que forma surgiu as instituições de educação infantil?

Sim

Não

3- Para você qual o principal papel da creche?

Ser um espaço onde as mães deixam os filhos para irem trabalhar

Ser um espaço onde se prestar uma assistência a criança com o principal objetivo de cuidar e alimentá-la

Ser um espaço para que a criança desenvolva os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social

4- Você teve uma capacitação/treinamento para trabalhar com as crianças para além da formação acadêmica?

Sim

Não

5- Qual o número de crianças atendidas em sua creche?

De 0 a 3 anos: _____

De 3 a 5 anos: _____

6- Indique os materiais pedagógicos usados em sua creche:

Sucata

Materiais específicos de empresas especializadas

Livros didáticos

Materiais preparados pela própria instituição como, cópias mimeografadas etc.

Brinquedos

Jogos didáticos

Material para expressão artística

Livros de literatura

Cartilha

Lápis e caderno

Instrumentos musicais

Material para educação física

7- Sua creche dispõe de:

- Brinquedoteca ou sala de brincar
- Oficina de artes
- Sala de música
- Biblioteca
- Parquinho
- Quintal
- Horta
- Quadra de esportes

8- Indique as atividades permanentes

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- cuidados com o corpo.
- outras: _____

9- Há acompanhamento e avaliação do desempenho da instituição?

Não

Sim.

Como? _____

10- Quantos alunos cada professor atende, por turno?

a) De 0 a 2 anos:

Até 6 alunos

De 6 a 10 alunos

De 10 a 20 alunos

De 20 a 30 alunos

Acima de 30 alunos

b) De 2 a 4 anos.

Até 6 alunos

De 6 a 10 alunos

De 10 a 20 alunos

De 20 a 30 alunos

Acima de 30 alunos

c) De 4 a 5 anos.

Até 6 alunos

De 6 a 10 alunos

De 10 a 20 alunos

De 20 a 30 alunos

Acima de 30 alunos

11- Em sua opinião, o que poderia ser feito para a melhoria do atendimento às crianças de 0 a 5 anos?

Obrigada por responder a esse questionário.

APÊNDICE B

Questionário para pesquisa aplicado aos professores e profissionais de monitoria das instituições de educação infantil do município de Campo Belo – MG

Este questionário é parte de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Lavras. O tema escolhido foi: a percepção dos atores envolvidos com as Políticas Públicas da Educação Infantil. Peço que colaborem respondendo às perguntas propostas neste questionário. Não é necessária identificação, apenas que respondam as questões abaixo. Agradeço a colaboração

Identificação

Sexo: Feminino Masculino

Idade:

até 24 anos

de 25 a 29 anos

de 30 a 34 anos

de 35 a 39 anos

de 40 a 44 anos

de 50 a 54 anos

55 anos ou mais

Informe o seu nível máximo de escolaridade:

Ensino Fundamental

Ensino médio

Ensino Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não sei responder

Tempo de atuação na educação infantil:

menos de 1 ano

de 1 a 3 anos

de 3 a 5 anos

de 5 a 10 anos

de 10 a 15 anos

1- Para você criança é:

- Adultos em miniatura, em que as atitudes dos adultos são refletidas nas atitudes das crianças.
- Um ser social, com papel central nas relações familiares e na sociedade, que tem características e necessidades próprias.
- Uma pessoa com até 12 anos incompletos.
- 2- Você sabe de que forma surgiu as instituições de educação infantil?**
- Sim
- Não
- 3- Para você qual o principal papel da creche?**
- Ser um espaço onde as mães deixam os filhos para irem trabalhar
- Ser um espaço onde se prestar uma assistência a criança com o principal objetivo de cuidar e alimentá-la
- Ser um espaço para que a criança desenvolva os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social
- 4- Você participa da gestão escolar da sua escola?**
- Sim
- Não
- 5- Você teve uma capacitação/treinamento para trabalhar com as crianças para além da formação acadêmica?**
- Sim
- Não
- 6- Você consegue realizar o seu trabalho dentro da carga horária diária prevista?**
- Sim, passe para a questão 3.
- Não
- 7- Indique abaixo, o procedimento adotado**
- Estende a jornada, por conta própria, para realizar as atividades na escola
- Leva as atividades para realizar em casa
- Outros: especificar _____
- 8- No desenvolvimento do seu trabalho, onde você mais se apoia para realizar suas atividades? Marque a(s) opção(ões) mais frequente(s):**
- Conhecimento sobre as necessidades das crianças
- Troca de experiência com os colegas
- Programação realizada com a coordenação pedagógica
- Projeto político pedagógico da escola
- Experiência profissional
- Formação acadêmica

- Curso de atualização
- Livros, revistas e outros meios de informação
- Experiencia pessoal e familiar
- Contato com os pais
- Outras fontes não contempladas que você considera relevantes – especificar:

9- As atividades que você desempenha hoje corresponde as expectativas que você tinha no início do trabalho?

Sim

Não

O que lhes motiva a continuar? _____

Quais são as principais dificuldades? _____

10- Em sua opinião, o que poderia ser feito para a melhoria do atendimento às crianças de 0 a 5 anos?

Obrigada por responder a esse questionário.