



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS**

NATÁLIA OLIVEIRA DE LIMA

**A EFETIVIDADE DOS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

**GURABIRA-PB
2020**

NATÁLIA OLIVEIRA DE LIMA

A EFETIVIDADE DOS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu do Curso de Especialização em Educação e Políticas Públicas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação e Políticas Públicas.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia da Rocha Cavalcante

GUARABIRA-PB
2020

L732e Lima, Natália Oliveira de.

A efetividade dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil [manuscrito] : um estudo de caso / Natália Oliveira de Lima. - 2020.

72 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Educação e Políticas Públicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2020.

"Orientação : Profa. Dra. Rita de Cássia da Rocha Cavalcante , Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Educação Infantil. 2. Direito. 3. Parâmetros. 4. Qualidade. I. Título

NATÁLIA OLIVEIRA DE LIMA

A EFETIVIDADE DOS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de conclusão de curso apresentada
ao Programa de Pós- Graduação Lato Sensu
- Curso de Especialização em Educação e
Políticas Públicas da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em
Educação e Políticas Públicas.

DATA DE AVALIAÇÃO: 07/10/2020

NOTA: 10,0

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Rita de Cássia da Rocha Cavalcante
(Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa
(Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Ma. Márcia Gomes dos Santos Silva
(Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à minha mãe Gorete, ao meu pai Hermes e aos meus irmãos Nilson e Neylho pelo amor, compreensão, e estímulo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e presença constante em minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia da Rocha Cavalcante, minha orientadora, por sua dedicação, competência e atenção, ao longo desses meses que possibilitaram o encaminhamento deste estudo.

À Creche do Cruzeiro pela oportunidade de realização da pesquisa e aos sujeitos da pesquisa, diretora e professora.

À minha mãe, Gorete Oliveira de Lima, minha maior referência de força, coragem e valores, pelo apoio de todas as horas, que me mostrou o valor da educação e me incentivou a seguir em frente e a superar as dificuldades.

Ao meu pai, Hermes Gomes de Lima, pelo cuidado e ajuda em todos os momentos, principalmente na luta pelos meus objetivos.

Aos meus irmãos, José Nilson e José Neylho, por toda ajuda e apoio. Sem vocês minha vida seria sem sentido.

Aos colegas de curso por todos os momentos compartilhados. Os sábados apesar de serem cansativos tornavam-se leves com a presença e energia de vocês.

À minha amiga Monara pelo apoio e colaboração durante o curso e pela força nos momentos difíceis.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação e que colaboraram para a realização desse estudo, o meu muito obrigada!

“A criança é dotada de poderes desconhecidos,
que podem levar a um futuro luminoso”
(MONTESSORI, 1949, p.12).

RESUMO

No cenário atual, a educação infantil é a etapa inicial da educação básica, sendo responsável pelo atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. As diretrizes legais apontam as crianças como sujeitos de direitos e a necessidade da educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, as políticas públicas implementadas promoverão a ampliação da oferta de atendimento ao longo do tempo. Deste modo, ao passo que o desafio de democratização de acesso vai sendo superado, a discussão sobre a qualidade do atendimento torna-se necessária. Nessa perspectiva, buscamos elucidar as seguintes questões de pesquisa: Qual a importância da Educação infantil para o desenvolvimento da criança? Quais são as políticas públicas atuais voltadas para o atendimento e a qualidade da Educação Infantil? Os aspectos assistencialistas e compensatórios no contexto da Educação Infantil foram superados? Os princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil estão sendo efetivados? Diante disso, a pesquisa tem por objetivo analisar a efetividade dos princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Como referencial teórico trabalhamos a partir dos estudos de Oliveira (2011), Campos (2006), Kramer (2006), Kuhlmann Júnior (2000), Machado (2000), Rosemberg (1999) e Ariès (1981). A abordagem metodológica da pesquisa configura-se como qualitativa em educação do tipo estudo de caso e pesquisa de campo. O campo da pesquisa é a Creche Municipal do Cruzeiro localizada no município de Cuitegi-Paraíba. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e a diretora da referida instituição. O instrumento escolhido para a coleta de dados o questionário. Os resultados desta pesquisa apontam a divergência entre os princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil ao que é praticado no cotidiano da instituição. Dessa forma, sugerimos a gestão da instituição e a Secretaria de Educação do Município que promovam as mudanças necessárias na organização e funcionamento da instituição para a melhoria da qualidade do atendimento das crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Direito. Parâmetros. Qualidade.

ABSTRACT

In the current scenario, Early Childhood Education is the initial stage of Basic Education and is responsible for caring for children aged 0 to 5 years old. The legal guidelines point to children as subjects of rights to public, free and quality education. In this sense, the public policies implemented promoted the expansion of the service offer over time. In this way, while the challenge of democratizing access is being overcome, the discussion about the quality of care becomes necessary. In this perspective, we seek to elucidate the following research questions: What is the importance of early childhood education for the child's development? What are the current public policies aimed at the care and quality of early childhood education? Were the assistance and compensatory aspects in the context of early childhood education overcome? Are the principles established in the National Quality Parameters of Early Childhood Education being implemented? Our research aims to analyze the effectiveness of the principles established in the National Quality Parameters of Early Childhood Education. As a theoretical framework, we work from the studies of Oliveira (2011), Kuhlmann Júnior (2000), Campos (2006), Rosemberg (1999), Machado (2000), Kramer (2006) and Ariès (1981). The methodological approach of the research is configured as qualitative in education such as case study and field research. The field of research is located in the Creche Municipal do Cruzeiro located in the municipality of Cuitegi-Paraíba. The research subjects were the teachers and the director of the institution. The instrument chosen for data collection was the application of a questionnaire. The results of this research point to the divergence between the principles established in the National Quality Parameters of Early Childhood Education to what is practiced in the daily life of the institution. Thus, we suggest that the institution's management and the education secretariat promote the necessary changes in the organization and functioning of the institution to improve the quality of children's care.

Keywords: Early Childhood Education. Right. Parameters. Quality.

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 01 - Distribuição das turmas da Educação Infantil da escola campo de investigação por faixa etária, 2019	43
Tabela nº 02 - Instâncias coletivas da instituição de acordo com os sujeitos da pesquisa, 2019	47
Tabelanº 03 - Divulgação do Projeto Político Pedagógico segundo os informantes da pesquisa	48
Tabelanº 04 - Implementação do Projeto Político Pedagógico na visão dos professores entrevistados, 2019	49
Tabelanº 05 - Documento utilizado no currículo pelos professores, 2019	50
Tabelanº 06 - Intencionalidade da prática pedagógica segundo os sujeitos da pesquisa, 2019	51
Tabelanº 07 - Práticas desenvolvidas na escola de acordo com os professores, 2019	52
Tabelanº 08 -Tipo de gestão escolar da instituição conforme professores da escola campo de pesquisa, 2019	53
Tabelanº 09 - Sujeitos participantes do processo de decisão na escola segundo os informantes da pesquisa, 2019.....	54
Tabelanº 10 - Avaliação da instituição segundo os sujeitos da pesquisa, 2019	54
Tabela nº 11- Participantes da avaliação da instituição de acordo com os sujeitos da pesquisa, 2019	55
Tabela nº 12 - Instrumentos de avaliação da prática pedagógica segundo os entrevistados, 2019	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PERCURSO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	13
2.1 Criança e infância: diferentes caracterizações.....	22
2.2 Educação Infantil: ensino de qualidade.....	31
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	42
4 A EFETIVIDADE DOS PRINCÍPIOS NOS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
4.1 A experiência da pesquisa: análise do questionário.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICE: Questionário.....	70

1 INTRODUÇÃO

A concepção de Educação Infantil vem se modificando ao longo da história. As mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que acontecem na sociedade revelam que ela é fruto de uma construção social formada ao longo da vida que se manifesta de maneira diferente e em distintos momentos. Kramer (2003) destaca que as crianças são indivíduos únicos e singulares, as quais desde que nascem são consideradas cidadãos de direitos - seres sociais, políticos e históricos. E que a evolução das concepções de criança e infância fomenta o debate acerca da qualidade da educação uma vez que esta ocupa um espaço significativo no cenário educacional.

Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade é um direito da criança que pode ser oferecido em creche e em pré-escolas. A garantia do atendimento educacional de qualidade na primeira infância pressupõe em primeiro lugar o respeito à condição da criança e, sobretudo, a formulação e a consolidação das políticas públicas que promovam não somente o acesso, mas também a ampliação das oportunidades educacionais.

A Educação Infantil é a etapa inicial da educação básica, sendo responsável pelo desenvolvimento integral de crianças de zero aos cinco anos de idade. No que se referem às políticas públicas de atendimento as crianças essas são uma conquista recente, resultado de décadas de luta pelo reconhecimento das crianças enquanto seres históricos e de direitos. Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil, tornou-se direito da criança e dever do Estado.

Com efeito, políticas públicas foram formuladas e explicitadas através de dispositivos legais, criados nas últimas décadas para a garantia do acesso, permanência e qualidade do ensino. São exemplos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (1996), aprovação e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) e o Plano Nacional de Educação (2014) bem como os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2018).

Tais instrumentos e documentos possibilitaram políticas públicas que promoveram impactos significativos na Educação Infantil, tanto no que diz respeito à valorização do desenvolvimento educativo na primeira infância, quanto na democratização do acesso. No entanto, na medida em que o desafio de universalização da educação infantil vai sendo superado torna-se necessário romper aspectos assistencialistas e compensatórios que acompanham o surgimento das primeiras creches no Brasil.

Assim, apresentamos como objetivo geral desse trabalho analisar a efetividade dos princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. O presente trabalho propõe a atingir os seguintes objetivos específicos: definir a Educação Infantil em distintas concepções com destaque para a assistencialista e a educacional; discutir a concepção de educação na primeira infância e a importância do educar, brincar e cuidar e descrever as políticas de atendimento a Educação Infantil na instituição de educação infantil no município de Cuitégi – PB.

A defesa pela qualidade da educação infantil tem por base o papel importante que essa etapa de ensino desenvolve para a formação humana e social das crianças. Por isso, a busca pela qualidade se faz necessária para a promoção dos direitos sociais da infância no que diz respeito a sua aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que é a etapa responsável pela consolidação da aprendizagem ao longo de toda a vida.

A garantia no atendimento de qualidade para a educação infantil passa diretamente pelo cumprimento dos padrões estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil no que diz respeito à organização e funcionamento de creches e pré-escolas. Por isso, verificar se tais avanços legais estão tendo repercussões na realidade das experiências concretas se faz, nesse momento, importante.

Nessa perspectiva, buscamos elucidar as seguintes questões: Qual a importância da Educação infantil para o desenvolvimento da criança? Quais são as políticas públicas atuais voltadas para o atendimento e a qualidade da Educação Infantil? Os aspectos assistencialistas e compensatórios no contexto da Educação Infantil foram superados? Os princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil estão sendo efetivados?

O interesse em pesquisar a temática é desejo antigo despertado pela trajetória como professora de Educação Infantil atrelado à formação no Curso de Especialização em Educação e Políticas realizada na Universidade Estadual da Paraíba. Como docente, as discrepâncias entre o que está estabelecido com o que é de fato realizado são notórias, o que constitui o principal motivo pelo interesse em investigar o tema.

Desse modo, a expectativa é que a discussão em torno do atendimento de qualidade, principalmente, dos referenciais estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, fornecerá subsídios tanto para gestores quanto para professores e profissionais de creches e pré-escolas, possibilitando

análise e reflexão da organização escolar bem como à práxis docente a fim de melhorar o trabalho num processo de (re)pensar o cotidiano da educação.

Na base teórica utilizada para a construção textual apresentamos os estudos de Oliveira (2011) e Kuhlmann Júnior (2000) para abordarmos a trajetória das escolas de educação infantil no Brasil. Serão também utilizadas as compreensões de Cury (2010) e Campos (2006) para ajudar nas reflexões acerca da qualidade na educação infantil e abordaremos ainda o arcabouço jurídico aqui já citado como também os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

Na metodologia utilizamos a abordagem qualitativa por meio do estudo de caso e pesquisa de campo realizada na Escola Municipal e Creche do Cruzeiro da rede municipal de educação do município de Cuitégi– PB. Os sujeitos desta pesquisa são os professores e a diretora da instituição que se dispuseram a responder o instrumento de coleta de informações (questionário).

As etapas desta pesquisa dividiram-se em três momentos: no primeiro, dedicado ao estudo bibliográfico sobre o assunto em questão. O segundo com a elaboração e aplicação do questionário. E, no terceiro momento traremos a organização e análise dos dados coletados na elaboração do trabalho.

Estruturalmente o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado “Percurso histórico das instituições de educação infantil no Brasil”, discutiremos as características das instituições de educação infantil até os dias atuais e em seguida, refletiremos sobre a qualidade de ensino. No segundo capítulo, apresentaremos através da metodologia, os métodos utilizados para alcançar os objetivos pesquisados. No terceiro e último capítulo denominado “A efetividade dos princípios nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil” apresentaremos a discussão e o resultado dos dados da pesquisa fundamentados por um aporte teórico.

2 PERCURSO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da educação infantil no país se iniciou no período do Brasil Império (1882-1889) com a criação de uma entidade coletiva chamada de Associação Protetora de Infância Desamparada, isto é, instituição de assistência às crianças, voltada ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época.

Depois do período de abolição da escravidão, com o problema relacionado ao aumento de crianças abandonadas e pobres, houve a criação de entidades destinadas ao cuidado das crianças.

Oliveira (2011) destaca que, as primeiras iniciativas a respeito do jardim de infância geraram intensos debates entre os políticos, chamando atenção para o fato que alguns setores sociais as defendiam como sendo importante para o desenvolvimento infantil. Já, outros as criticavam porque eram identificados como salas de asilos que inicialmente surgiram na França com o objetivo de cuidado das crianças pobres.

Nesse cenário, em 1885, foi realizada no Rio de Janeiro uma exposição pedagógica, a qual só reafirmou a ausência de clareza sobre a real intenção dos jardins de infância. Ainda de acordo com a autora “o cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público” (*idem, ibidem*, p. 93).

Os primeiros passos na criação dos primeiros jardins de infância no país aconteceram, inicialmente, na esfera privada no ano de 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo. Somente, alguns anos depois, foram criados os primeiros jardins de infância e escolas infantis na esfera pública. Desse modo, em 1896, instituiu-se o primeiro jardim de infância em São Paulo na Escola Normal Caetano de Campos e, em 1908, a primeira escola infantil de Belo Horizonte. Enquanto isso, em 1909, é criado o primeiro jardim de infância municipal no Rio de Janeiro.

No período após a proclamação da República, em 1889, observa-se um crescimento das creches espalhadas pelo país. Com isso, Kuhlmann Júnior (2000) aponta que “no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país” (p. 08). Além disso, as instituições que tinham recursos necessários realizavam o atendimento das crianças na faixa etária de 04 até os 06 anos de idade em jardins de infância ou escolas maternas.

Por sua vez, a urbanização e a industrialização nos centros urbanos ocasionaram o crescimento da demanda por acesso à educação infantil, a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho no início do século XX. Contudo, a participação da mulher no setor operário provocou o problema do cuidado com os filhos no horário de expediente visto a inexistência de locais para o atendimento das crianças. Em razão disso, iniciou-se o movimento organizado com apoio dos sindicatos de luta por melhores condições de trabalho sendo que:

A primeira regulamentação; ao do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação o de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tomando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos (...) (*idem, ibidem*, p. 481).

De modo geral, as creches se concentravam em locais organizados pelas empresas para o cuidado aos filhos das trabalhadoras com idade de 0 a 3 anos. Algumas faziam o atendimento desde o berçário e por isso era chamada de escola maternal. As poucas instituições fora das indústrias eram organizadas em instituições filantrópicas como também religiosas que recebiam ajuda governamental para o desenvolvimento de ações que tinham um caráter assistencial e compensatório destinado às camadas de baixa renda da sociedade. De acordo com Oliveira (2011, p.11) “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”.

Em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância, realizado no Rio de Janeiro, no qual estabeleceram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças em escolas maternas e jardins de infância. Mais uma vez, a discussão ficou em torno da assistência, entendendo os serviços das instituições como “favor” e não como direito a ser assegurado pelo Estado por meio de tais instituições. Entre as medidas adotadas destacam-se o trabalho feminino como cuidadora, educação moral e higiênica.

A crise do sistema político oligárquico e a expansão das atividades industriais contribuíram para a ascensão da burguesia industrial. Essa, ao contrário da oligarquia rural, passou a apoiar as propostas de orientação pedagógica da política educacional baseada no desejo de ascensão social. Então, nesse contexto, surge em 1932, a Associação Brasileira de Educação, composta por educadores como Lourenço Filho, Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, entre outros, elaboraram um documento, o Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova, defendendo uma educação pública, laica, mista e obrigatória. No que se refere à educação infantil, ele não apenas contribui para a aproximação das diferentes instituições, mas também para instituição da educação pré-escolar como base do sistema escolar conforme atesta Kuhlmann Júnior.

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (2000, p.09).

Apesar disso, as creches faziam parte da área da saúde no período de 1940, com iniciativas de previdência e assistência em destaque. Partindo do pressuposto de serem entendidas como “mal necessário”, as instituições ofereciam serviços com enfoque no apoio médico, amamentação e higiene tanto das crianças quanto do espaço físico. Em outras palavras, havia a tentativa de controle social das camadas populares. De maneira simultânea, há a criação e a expansão dos parques infantis, ou seja, uma nova instituição responsável pelo atendimento de crianças de 03 ou 04 a 06 anos de idade e as de 07 a 12 anos em meio turno, fora do horário escolar.

Enquanto isso, outra iniciativa dessa época foi a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr, 1940), cuja principal responsabilidade residia no estabelecimento de normas para o funcionamento das creches. Esse departamento, em 1942, criou “a casa da criança” que funcionaria

Em um grande prédio onde seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p.484).

A partir da década de 60, com o início dos governos militares, as políticas de educação infantil continuaram a divulgar uma política discriminatória de assistência a crianças de camadas sociais baixas. Um exemplo é o Plano de Assistência ao Pré-escolar em 1967 de caráter emergencial criado pelo Departamento Nacional da Criança para a instalação de

centros de recreação de baixo custo para atender as crianças de 2 a 6 anos. Entretanto, o poder público não aumentou a oferta de vagas na educação infantil tampouco houve um “padrão de qualidade”. Pelo contrário, o atendimento se limitava apenas as necessidades físicas, ora para combater a fome ora para combater os problemas sociais.

Segundo Rosemberg (1999), durante os governos militares (1964-1985), o Estado formulou uma política de expansão de ofertas de vagas, por meio de programas implantados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), formando uma rede de baixo custo de creches e escolas comunitárias em várias cidades do país. A autora destaca o fato dos programas de massa serem alinhados as recomendações de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) visando compensar as carências da população.

Durante a década de 70, por parte do Estado prevaleciam nos parques infantis e nas escolas maternas, políticas de assistência às entidades filantrópicas e assistenciais que baseado na ideologia de privação cultural, a educação era a solução para neutralizar os fatores socioculturais. Dito de outro modo, essa teoria acreditava que a origem determina a aprendizagem ou o sucesso da criança.

Como a teoria de carência cultural responsabiliza os indivíduos pelo seu insucesso escolar, acreditava-se que esse seria o ponto de partida para a marginalização social, frente a isso, “o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre” (OLIVEIRA, 2011, p.109). Assim, foram elaboradas práticas educativas denominadas de “educação compensatória”, em creches, parques infantis e pré-escolas com o intuito de superar, especialmente, os problemas de origem social mediante a estimulação precoce e a alfabetização representando um meio para garantir a diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório. Sobre isso, Kramer ressalta que:

Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (2006, p. 799).

Por outro lado, a entrada mais intensa de mulheres da camada média no mercado de trabalho propiciou o aumento de creches e pré-escolas nas redes privadas, as quais

promoviam uma educação com ênfase no desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças sob a influência de estudos médicos e psicológicos. Daí surge à concepção educacional em oposição a assistencial. Enquanto a primeira era adotada nos jardins de infância onde eram educados os filhos da classe média, a segunda era praticada em creches e parques que cuidavam dos filhos da classe baixa.

Nesse momento, a pré-escola deixa de pertencer ao Ministério da Saúde e da Previdência passando a ser integrado ao Ministério da Educação (1974). Assim, Oliveira afirma que:

O aumento da demanda por pré-escola incentivou, na década de 70, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição das vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação de vagas nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral (2011, p. 110).

Na segunda metade da década de 70, a LBA criou o Projeto Casulo, em 1977, organizado em muitos municípios brasileiros que atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade, em período de quatro ou oito horas, tendo o objetivo de possibilitar as mães tempo disponível para o ingresso no mercado de trabalho. “[...] o projeto rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada de atender a 70 mil crianças no ano de sua implantação. Atuando de forma indireta, repassando recursos a instituições e prefeituras, a LBA conseguiu, então, implantar um programa nacional antes do MEC” (ROSEMBERG, 1999, p.18).

Nesse mesmo período, a reivindicação pela ampliação de vagas associada à polarização do debate acerca do trabalho desenvolvido, assistencial versus educativo, marcou o cenário do fim do regime militar. Os movimentos operários e feministas que saíram às ruas na luta pela democratização do país, solicitavam o fim das creches mantidas pelo setor empresarial e exigiam o aumento de creches como um direito do trabalhador e dever do Estado. Com efeito, Oliveira destaca que:

Isso criou novos canais de pressão sobre o poder público. O resultado desses movimentos foi à elevação, naqueles centros, do número de creches diretamente mantidas e geridas pela administração pública e a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal (2011, p.113).

Com o fim da ditadura militar, a pouca atenção concebida até esse período apresenta sinais de mudança. No campo das políticas públicas, as creches foram incluídas no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República para o período de 1986 a 1989, apesar de numa perspectiva compensatória. Outro elemento interessante é que, na sociedade civil, iniciou-se um processo de debate cujo pressuposto ressaltava que a creche não era responsabilidade somente da mulher ou da família, mas também do Estado.

Machado (2000) destaca que nos anos pós 70, e em particular os anos 90, as pré-escolas e as creches tiveram caminhos diferentes. Enquanto houve o crescimento do número de pré-escolas no país no âmbito dos sistemas de ensino, o atendimento em creches continuou pequeno. Observa-se também no referido estudo que o crescimento esteve desvinculado com a área da educação, sendo associado à área da saúde e do bem-estar social.

A Constituição Federal (CF) de 1988 proporcionou uma conquista histórica no que diz respeito ao reconhecimento da educação em creches e pré-escolas. O atendimento educacional passou a ser direito da criança de zero a seis anos de idade e dever do Estado às crianças. Antes da promulgação da Lei Maior, os parques infantis, os jardins de infância e as pré-escolas eram entendidos como uma etapa anterior e preparatória para a escolarização visto que, a Educação Infantil não se situava na educação formal.

Com essa medida obriga-se o Estado a disponibilizar as vagas demandadas pelas famílias em instituições dos sistemas educacionais para todas as crianças desde seu nascimento, seja qual for sua origem regional, social, racial ou étnica e a despeito da opção religiosa ou política de seus pais (MACHADO, 2000, p.07).

Assim, ao incluir as creches e pré-escolas no âmbito dos sistemas de ensino, a Constituição Federal além de ampliar o direito a educação, confere a Educação Infantil um novo “status”, algo que nenhuma legislação havia feito até então. Da mesma forma, compromete o Estado com o seu atendimento principalmente no que diz respeito à responsabilidade de desenvolver e efetivar políticas públicas de caráter educativo e não de maneira assistencial.

Atualmente, o art. 211 da CF dispõe que “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, sendo os municípios responsáveis pela atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 2015, p. 64). Já com relação aos recursos, estabelece no art. 212 que a “União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e

cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (2015, p.64).

De acordo com Kramer (2006), como consequência da Constituição Federal, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi elaborada uma política nacional de educação infantil com ação do Ministério da Educação entre os anos de 1994-1995, que depois da instabilidade do regime militar passando pelo período de redemocratização resultou em avanços legais e ganhos teóricos a partir de debates acerca do caráter educativo voltados às crianças.

Por sua vez, a década de 1990 marcará novos tópicos para a história da educação infantil quando foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reforça conquistas dos direitos das crianças estabelecidas pela Constituição Federal. É o momento em que ocorre à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), em 1996, determinando a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, sendo anterior ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Essa conquista histórica rompe com o atendimento em instituições vinculadas a organismos de assistência social, uma vez que não faziam parte do sistema educacional. A autora afirma que

A educação infantil, por conseguinte, ganha importância, passando a desempenhar um papel específico no conjunto da educação: o de começar a formação que hoje toda pessoa precisa para exercer a cidadania e de estabelecer as bases, os fundamentos para os estudos posteriores (MACHADO, 2000, p. 16).

No final do século passado, em 1998, o governo federal lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, em 1999, o Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As duas publicações revelam “as novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas” (OLIVEIRA, 2011, p.119). Além disso, revelam a nova atenção a essa etapa de ensino em busca da superação do caráter assistencialista das primeiras instituições.

Em 2005, a lei 11.114, torna obrigatório o início do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade e a lei 11.274 em 2006, estabelece a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. Com isso, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 05 anos conforme alteração no artigo 29 da LDB pela lei 12.796 de 2013 que determina “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” (BRASIL, 1996, p. 22).

Ainda, na mesma lei é fixada a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil. Na seção II que trata da Educação Infantil fica instituída a sua organização de acordo com as seguintes regras:

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

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

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p.22).

Como a Educação Infantil compete aos municípios, a LDB determina em seu art.11, inciso I, que eles devem “organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996, p.13).

Por conseguinte, no inciso V, traz a determinação de:

(...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 13).

Em relação à política de oferta da educação infantil, o mais recente plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2014, com duração até 2024, que constitui o planejamento do sistema educacional, determinando as diretrizes, metas e estratégias a serem efetivadas no referido período, estabelece que:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de

educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p.16).

Considerando, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), divulgados no site de monitoramento das metas do PNE em 2018, 4.965.783, ou seja, 93,8% das crianças com idade de 4 a 5 anos estão inseridas em pré-escolas. Já, em relação às crianças de 0 a 3 anos, 3.767.464 equivalente a 35,6% estão matriculadas em creches. Outros dados relevantes estão presentes no Censo Escolar 2018 e mostram que “115.195 escolas ofertavam educação infantil no Brasil, sendo que 103.260 (89,6%) ofertavam pré-escola e 69.745 (60,5%) ofertavam creche” (BRASIL, 2019, p. 48). Hoje, a educação infantil no país, considerando creche e pré-escola, tem 8,9 milhões de alunos.

No tocante aos dados referidos acima observamos o aumento no quesito democratização de oferta, principalmente, no setor público. Isso ocorre por dois motivos: o primeiro como consequência dos avanços obtidos nos marcos legais. E, o segundo, resultado dos estudos teóricos que especificam a educação infantil como uma fase prioritária para o desenvolvimento humano. Porém, não conseguimos a universalização prevista para 2016, embora estejamos a um passo de alcançarmos visto que, o prazo de vigência é 2024. Assim Machado salienta que:

A política de educação infantil, como de resto toda política educacional, não se define em termos fechados e conclusivos, porque ela é um processo e, como tal, se revela em cada época e contexto em uma ou várias formas de ação. Ela existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada de acordo com as finalidades e os interesses que se têm em relação às crianças que serão atendidas (2000, p.14).

Percebemos na legislação os avanços significativos no que se refere tanto à compreensão da educação infantil quanto a sua organização mesmo que de maneira tardia ao surgimento dos primeiros atendimentos em instituições. A preocupação com essa etapa de ensino revela o entendimento de sua importância para o desenvolvimento infantil, igualmente interligada a incumbência do poder público em oferecer condições para a sua operacionalização assegurada por políticas públicas. Portanto, na medida em que o desafio de acesso vem sendo superado se faz necessário garantir a qualidade dos serviços oferecidos, elemento que constitui um dos principais problemas da educação infantil brasileira, assunto que discutiremos a seguir.

2.1 Criança e infância: diferentes caracterizações

A trajetória da Educação Infantil é atrelada as diferentes concepções de infância e criança em diversos lugares e tempos. O conceito de educação voltado às crianças que temos hoje é resultado do processo de mudanças. Em seus estudos Ariès (1981) afirma que apesar da criança sempre existir, o sentimento da infância esteve ausente até o século XVI. Devido ao alto índice de mortalidade infantil, a consciência da particularidade infantil não existia.

Destaca ainda que as crianças que sobreviviam logo ingressavam na sociedade adulta sem nenhuma distinção. Esclarece ainda, que aquelas que eram pobres logo que apresentavam certa independência física eram inseridas no mundo do trabalho. As crianças da classe nobre tinham seus educadores e eram educadas para a vida adulta. De modo geral, as crianças eram tratadas como “adulto em miniatura” e, sendo assim, usavam roupas semelhantes, trabalhavam em locais iguais ou similares e participavam dos jogos e brincadeiras de adultos.

Em sua obra, *História Social da Criança e da Família* (1981), Ariès ressalta que durante a Idade Média existiam seis idades da vida. As três primeiras eram etapas não valorizadas pela sociedade, sendo as seguintes: 1º idade (nascimento - 7 anos), 2º idade (7 - 14 anos) e 3º idade (14 - 21 anos). Depois dessas, vinham às etapas as quais pessoas começavam a ser reconhecidas como ser social. São elas: 4º idade (21 - 45 anos) que representava a juventude, 5º idade (a senectude), isto é, a pessoa que já tinha passado da juventude, e a 6º idade, a partir dos 60 anos.

A única diferença entre o adulto e a criança era o tamanho. A educação escolar se limitava ao conhecimento técnico, ou seja, de aprender o como fazer. A ausência de sentimento de infância é marca do período, pois: “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. E mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (*Op. cit*, p. 39).

Por volta do século XVI e XVII surge no meio familiar o primeiro sentimento da infância chamado de “paparicação”. Inicialmente, ela se limitava apenas a camada de maior poder aquisitivo, posteriormente, as crianças de camadas baixas também foram sendo paparicadas. O fato é que a criança com sua ingenuidade e graça passa a ser fonte de distração e relaxamento para o adulto, inclusive com uma roupa especial que a diferenciava dos adultos. “Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças” (ARIÈS, 1981, p. 157).

O segundo sentimento da infância proveio dos moralistas e educadores no século XVII. Partindo da advertência à distração e da preocupação com a indisciplina e maus costumes. Esse sentimento remete a disciplina. Assim,

[...] o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável: todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional (ARIÈS, 1981, p. 162).

A história da infância revela que do período da antiguidade à idade moderna a criança não representava uma figura social e cultural, logo, não era objeto de discussão nem sequer de estudos. Uma vez que na sociedade não havia diferenciação entre adultos e crianças, expõe a visão de criança que não possuía nenhuma singularidade. Portanto, o que hoje chamamos de infância é uma categoria da modernidade que de acordo com Carvalho

[...] ocorreu em torno do século XVIII e XIX, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (2003, p. 47).

Nesta perspectiva, Ariès (1981) aponta alguns fatores que contribuíram para o processo de formação e para o sentimento de infância. Entre eles, destaca-se a escolarização substituindo uma aprendizagem prática, que antes era realizada em casa, por uma educação mais especializada, pedagógica e mais teórica realizado em escolas principalmente no século XVII. O segundo fator é a fabricação de brinquedos destinados tanto para a satisfação como à distração das crianças. E, por último, o crescimento da formação do sentimento de família.

Contudo, Frota (2007) salienta que nem todos defendem plenamente o trabalho de Ariès, embora reconheça a relevância de sua obra. Exemplifica que Heywood (2004) contesta a ideia de Ariès ao afirmar a inexistência de infância na Idade Média visto que

[...] mostra, no seu trabalho, que havia uma infância presente na Idade Média, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para a criança. Ao mesmo tempo apresenta a tese de que a igreja já se preocupava com a educação de crianças, colocadas ao serviço do monastério. Já no século XII, assegura o estudioso, é possível encontrarmos indícios de um investimento social e psicológico nas crianças (FROTA, p.151, 2007).

De modo geral, a educação das crianças ocorria no convívio com os adultos, e que, a partir de sete anos, estas moravam com uma família que não era a sua. Logo, a família era uma instituição moral e social já que a criança era afastada do seio familiar. Todavia, esse cenário muda quando a educação passou a ser realizada cada vez mais em escolas. A extensão da frequência escolar possibilitou a aproximação entre pais e filhos, alimentando assim o sentimento de família e o sentimento de infância. Com efeito, na modernidade, enquanto a família passa a exercer uma educação moral e espiritual, a escola responsabilizou-se pela educação disciplinar com a função de preparar as crianças para a vida adulta.

As mudanças provocadas pelo desenvolvimento urbano relacionadas à industrialização a partir do século XVIII deram início a lentas transformações no interior das famílias. A formação do sentimento de família desenvolveu uma relação afetiva nova que culminou de alterações na organização da casa com independência entre os cômodos, até a mudança de hábitos e valores como a diminuição do momento de refeição à mesa, o uso de palavras que indicam intimidade e familiaridade entre os pares e o uso de cartões para anunciar uma visita na casa de alguém. Sobre essas mudanças Moreira e Vasconcelos destacam que:

Esta organização da casa passou a corresponder a uma nova forma de defesa contra o mundo e como uma necessidade de isolamento face ao espaço público: a família começou a se manter a distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discrição e isolamento, ao se separar a vida mundana, a vida material e a vida privada, cada uma circunscrita a espaços distintos (2003, p. 169).

Ao mesmo tempo em que um novo modelo de família burguesa emergia as crianças passaram a assumir um lugar de destaque na família. Se antes não existia a consciência da particularidade a respeito da criança de modo que era cuidada de maneira difusa e dispersa pela comunidade em geral, ela passa a ser o centro da família e responsabilidade dos pais. Portanto, o interesse pela criança foi modificado e ela passou a ser vista de uma maneira que até então não existia.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a partir do século XVIII, consolidou-se a separação entre a esfera pública e privada. De um lado, encontra-se o Estado responsável pela administração da esfera pública e das relações de produção; de outro, a família encarregada pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência.

Neste período, a criança era tida como um ser frágil e irracional como também vazia e, tal fator, contribuiu para o “nascimento” da consciência da visão de criança. Além disso, a família passou a ser responsável pela sua socialização. Outro elemento importante foi o

surgimento da burguesia que não somente fez surgir uma nova organização familiar, mas também trouxe um novo sentimento de infância que distinguia essencialmente a criança do adulto.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 2003, p. 17).

Neste novo contexto, percebe-se, então, a preocupação com a instrução e escolarização das crianças, embora seja importante considerar que a escolarização do século XVIII destinava-se apenas às crianças e jovens da aristocracia e burguesia. Isso por que as crianças camponesas permaneceram misturadas ao mundo adulto por muito tempo. Em contrapartida, Moreira e Vasconcelos salientam que foi nesse momento que “[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso” (2003, p.171).

Barbosa e Santos (2017) descrevem que a consolidação do capitalismo, do Estado Moderno e do espaço privado foram alguns dos fatores determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância. Portanto, a infância surge com base nas ideias de amparo, dependência e proteção às crianças. Assim, esse novo olhar as compreendia como seres biológicos que necessitam de cuidados e, ao mesmo tempo, envolvia a preocupação com a formação para a socialização no mundo adulto de maneira disciplinar e rígida.

Segundo Maia (2012) os discursos pedagógicos realizados por Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), e Fröebel (1782-1852) em relação à história da infância produziram novas ideias, as quais contribuíram para que ela se tornasse uma categoria social.

Continuando na sua discussão, Maia, destaca que Comenius, filósofo tcheco, é considerado o pai da didática moderna, defendendo o ensino gratuito para todos os indivíduos, foi o primeiro teórico que reconheceu a inteligência e os sentimentos da criança. Além disso, acredita que a infância é o ponto de partida para o desenvolvimento humano devendo ser educada em sua totalidade.

[...] para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado; ela existe porque é necessariamente um ponto de partida. A infância precisa ser educada em sua totalidade. Nesse sentido, percebemos que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. Ele abstrai da infância todas as

suas características sociais, raciais, de gênero, vendo todas as crianças com iguais possibilidades de educabilidade, ou seja, toda criança é educável por meio do mesmo método (MAIA, 2012, p. 20).

Jean Jacques Rousseau considerava a infância uma etapa do desenvolvimento do ser humano que teria valor próprio por apresentar características e necessidades próprias da idade. Para ele, a criança é um ser diferente do adulto e por isso “defendeu a ideia de natureza boa, pura e ingênua de criança, e da necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal, favorecendo o pleno desenvolvimento saudável das crianças” (FROTA, 2007, p.152).

Assim como Rousseau, o alemão Friedrich Fröebel compartilhava o pensamento de que a essência da criança era boa e divina até ser corrompida pelo seu meio social. Também considerou a infância como uma fase importante na formação das pessoas e que nesse período as potencialidades naturais do indivíduo deviam ser desenvolvidas. Fundador dos jardins de infância “acreditava em um ensino sem obrigações, pois, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Suas ideias hoje são consagradas pela psicologia, da qual foi precursor” (MAIA, 2012, p.21).

Barbosa e Santos (2017) destacam que o século XX inaugura uma mudança significativa em relação à percepção da criança. Na verdade, a criança passa ter valor emocional inquestionável, significado afetivo, social e político, acarretando, portanto, uma necessidade maior de cuidados, tanto em relação à saúde, à sua formação como também ao seu bem-estar social. A partir disso, ganhou força o pensamento de que o Estado deveria promover programas para que a criança se tornasse um indivíduo saudável e “cidadão do futuro” na sociedade. “Nesse contexto, surge a aliança entre Medicina e Estado, com o intuito de desenvolver ações que assistissem e protegessem as crianças, visando convertê-las, no futuro, em adultos civilizados” (p. 255) .

No final do século XX, a criança e a infância tornam-se objetos de estudos e saberes de diferentes áreas que desejam compreendê-las melhor. A criança, especificamente, deixa de ocupar um espaço periférico centrado de visibilidade superficial na comunidade para desempenhar o seu papel na sociedade. Em contrapartida, a infância “[...] independentemente da forma como era olhada, do posicionamento teórico que se tivesse sobre ela, tornou-se visível como um estatuto teórico” (*idem, ibidem*, p.152).

Segundo Sarmiento (2005) existe a compreensão no senso comum de que as concepções de infância e criança se resumem ao mesmo significado. Deste modo, para o autor se faz necessário uma distinção semântica entre infância e criança.

Por isso a Sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc. (2005, p.371).

Em síntese, percebem-se ao longo da história diferentes formas de conceber a infância e por consequência diversas formas de tratamento destinado às crianças que se fazem distintas a partir de várias caracterizações conforme os referenciais que utilizamos para conceituá-los. Frota diz que “etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar” (2007, p.150).

Por sua vez, Khulmann Júnior afirma categoricamente que:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (1998, p.16).

Ainda segundo o autor (1998) os conceitos de infância e criança se complementam sendo culturalmente determinados e historicamente construídos a partir das relações sociais. O autor defende a infância como uma condição de ser criança partindo do pressuposto que é necessário considerar a construção das relações entre a história das crianças e a estrutura social as quais pertencem. Dito de outro modo, ele destaca que existem várias representações de infâncias localizadas em diferentes contextos históricos determinados por características geográficas, políticas, econômicas e sociais. Além disso, pontua que a infância é a interação da criança com o mundo real a partir da apropriação de valores e comportamentos de seu tempo e lugar. Portanto, na sua questão central, considera a criança um ator social e histórico.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sarmiento (2005) concorda com Kulmann Júnior (1998) ao considerar que o conceito de infância é historicamente construído

[...] a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (2005, p. 365- 366).

Nesta perspectiva, a infância não é uniforme, acabada nem ao menos linear, pelo contrário, é um processo dinâmico. Em sua análise, o autor, salienta que as crianças são sociais que apresentam peculiaridade advinda de seu lugar no mundo social. Por isso, revelam uma produção simbólica diferenciada em que o mundo adulto estabelece o motivo de sua experiência social e material como também para as suas formas de expressão. Isso significa que os espaços sociais e a diversidade no que diz respeito à classe social, a etnia, a raça, o gênero ou outro elemento, diferenciam profundamente as crianças. Ou seja, conforme seu pensamento há multiplicidade de infâncias e crianças.

Dias (2012) analisa o conceito de infância à luz da sociologia a partir da década de 80, no cenário em que a criança deixou de ser vista como sujeito passivo para ser reconhecido como sujeito ativo na sociedade. Para a autora, o estudo sobre a infância, na atualidade, organiza-se em torno da perspectiva da Sociologia da Infância que busca compreender o fenômeno social da infância a começar pela “diferenciação analítica do seu objeto de estudo: as crianças são, portanto, atores sociais, enquanto que a infância é compreendida como categoria social de tipo geracional” (p. 70).

Dessa maneira, repensando as teorias da socialização, percebemos que a criança passou de um lugar passivo para um lugar ativo; de um grupo silenciado para um grupo presente e contribuinte da sociedade em geral. E o fato de a infância ser contextualizada pelas ciências sociais, deixando de ser compreendida como fase universal e biológica da vida humana, desencadeou uma série de rupturas paradigmáticas no interior da Sociologia (DIAS, 2012, p. 69).

Segundo Dias (2012), a Sociologia da Infância é dividida em três correntes: estudos interpretativos, estudos de intervenção e estudos estruturais. Na primeira abordagem, as crianças são reconhecidas como seres sociais que a partir da interação com outras crianças, principalmente, por meio do faz-de-conta se apropriam das informações da “cultura adulta”. Na segunda abordagem, é enfatizada a construção social da infância a qual focaliza a diversidade da definição de infância no tempo e no espaço. E por fim, na terceira abordagem, a infância é compreendida como uma categoria estrutural permanente.

Nessa perspectiva, percebemos que o conceito de infância e criança sempre está em processo de mudança. O mundo e a sociedade se transformam a todo tempo, de forma inevitável, a criança sofre influência da sociedade, na qual está integrada e, em razão disso, a

infância que temos hoje não é a mesma de dez anos atrás assim como a que temos atualmente não será a mesma daqui a 10 anos.

Qvortrup (2010) defende que a criança não é um ser segregado da sociedade e a infância é uma categoria presente e permanente na estrutura social da sociedade. De acordo com ele:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Desse modo, quando as crianças crescem deixam a infância para que outras crianças passem a integrá-la. O autor salienta, ainda, que a infância é influenciada por parâmetros e forças externas que influenciam sua definição e as relações mantidas com ela. Ao reconhecer isso, deixa claro que o contexto social, as condições e modos de vida impactam na infância e na criança. Nesse sentido, para as crianças viverem a infância depende de muitos fatores. Problemas como desigualdade social, trabalho infantil, violência e falta de educação são fatores cruciais no modo que é vivida a infância.

A história da criança brasileira também acontece no processo de mudanças da sociedade de modo que acompanham a história do país no período colonial, imperial e republicano. Com a chegada dos jesuítas, manifesta-se, a preocupação em educar a criança para o convívio social a partir de projetos e estratégias baseadas na fé e virtudes cristãs. No entanto, as crianças brancas e negras não recebiam o mesmo tratamento. [...] “a criança negra escrava, iniciava o trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade, enquanto que a criança branca, da elite, estava destinada aos estudos” (ANDRADE, 2009, p. 48). Já, as crianças brancas oriundas de famílias pobres cujos pais não tinham condições de sustentá-las ou aquelas frutos de relações extraconjugais eram deixadas na

[...] Roda dos Expostos, um local onde as pessoas “depositavam” os “enfeitados” para serem “cuidados” pelas Santas Casas de Misericórdia. Ainda assim, a mortalidade era alta. As crianças do sexo masculino que conseguiam sobreviver, em torno dos 7-12 anos, eram encaminhadas para o trabalho, seja como aprendizes de ofícios, seja como grumetes. As crianças do sexo feminino eram encaminhadas para instituições próprias para órfãs, onde aprendiam prendas domésticas (BARBOSA; SANTOS, 2017, p.251).

Com a proclamação da República, surge a preocupação com as crianças abandonadas e as de classes sociais mais baixas provenientes de “famílias desestruturadas”. “Difundia-se a

ideia de que era preciso educar e ‘moldar’ aquela criança para que não viesse a se tornar um delinquente” (BARBOSA; SANTOS, p. 252, 2017) [Grifos do original]. Assim, foram criadas políticas de internação para crianças abandonadas ou infratoras que viviam em situação de risco social, passíveis de viverem na marginalidade. Por isso,

No Brasil moderno surgiu um termo que conceitua bem a criança desvalida: menor. Este termo foi inicialmente utilizado para designar uma faixa etária associada, pelo Código de Menores de 1927, às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação valorativa negativa. Metaforicamente, menores passaram a ser todos aqueles a quais a sociedade atribuía um significado social negativo (FROTA, 2007, p.153).

Barbosa e Santos (2017) sintetizam que, no início do século XX, algumas leis e políticas públicas foram criadas com o objetivo de assistir e educar as crianças e adolescentes infratores ou abandonadas em situação de vulnerabilidade social: Código de Menores de 1927, Serviço Social de Menores Abandonados e Delinquentes (1938), Serviço de Assistência a Menores (1941), Recolhimento Provisório de Menores (1954), Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964), Código de Menores de 1979.

As mobilizações dos movimentos sociais no decorrer das décadas de 70 e 80 reivindicando políticas de proteção integral aos direitos para as crianças e os adolescentes possibilitaram a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. No aspecto legal, o 2º art. institui que a criança é “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 2015, p. 25). O ECA considera a criança um ser social, a qualifica como uma cidadã, sujeito de direitos com lugar de fala e escuta. No seu artigo art. 4º institui que:

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, 2015, p.25).

Frota (2007) ressalta que internamente a história da infância no Brasil é marcada pelo preconceito, exploração e abandono porque desde o início houve diferenciação entre as crianças determinados pela classe social, raça, etnia as quais pertencem. Problemas como desigualdade, exclusão e dominação são elementos que “roubam a infância” e impedem as crianças de vivê-la.

Ao pesquisar a infância e a criança, percebemos as diferentes concepções e diferentes tratamentos direcionados a elas. A criança deixou de ocupar um lugar de invisibilidade para o

de possuir todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Hoje, sabemos que a infância não é homogênea tampouco linear, pelo contrário, a multiplicidade de perspectivas leva à diversidade de vivências contidas na categoria.

2.2 Educação Infantil: qualidade de ensino

A discussão sobre a qualidade de ensino não é um tema novo. No Brasil, essa temática é recorrente desde o surgimento das primeiras escolas quando ainda era para poucos. No entanto, agora o direito à educação deve ser para todos e todas, principalmente para as crianças e falar em qualidade de ensino é mais necessário do que nunca. Antes de tudo, é apropriada a seguinte indagação: o que é qualidade?

O termo *qualidade* advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais funda é a de *poiótês* do grego e que significa um título definidor de uma categorização ou classificação. (...) A qualidade, até por essa origem greco-latina, é um termo polissêmica e cuja definição não só carece de uniformidade como também se louva em sentidos de muita complexidade (CURY, 2010, p. 15).

Segundo Campos, Coelho e Cruz o conceito de qualidade é:

- a) socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- b) depende do contexto;
- c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (2006, p.17).

Se por um lado o significado de qualidade é um assunto complexo como mostram os autores acima, no que tange a qualidade de ensino também não é diferente. Em linhas gerais, a qualidade de ensino pode ser definida como um modo de ser que influencia a educação como um todo.

Com efeito, Campos e Rosemberg (2009) apontam alguns critérios de qualidade para o atendimento de crianças que respeitem os seus direitos fundamentais. São eles: possibilitar o direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à condição e hábito de higiene e saúde, a uma alimentação saudável, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços externos e internos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus

sentimentos, a atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

O percurso histórico das instituições de educação infantil no país, anteriormente tratado revelou que as creches eram vinculadas ao serviço social com o objetivo de amparo e guarda das crianças pobres e abandonadas, exercendo um controle do Estado sobre a sociedade para solucionar problemas sociais. Ao contrário, as pré-escolas se originaram com finalidade educativa inicialmente dirigida às crianças da elite, e posteriormente às classes populares. Para Kuhlmann Júnior (2000) surge daí a polarização entre o caráter educacional e o caráter assistencial de ambas as instituições. Ele alerta para o fato que isso contribuiu para o debate entre as duas concepções acerca do papel da Educação Infantil. E Kramer afirma que

[...] na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável (2006, p.800).

Para Rosemberg (1999) a expansão com baixo investimento em creches e pré-escolas públicas conveniadas foi um dos elementos responsáveis para o oferecimento simultâneo de serviços desqualificados. Em seu estudo, afirma que esse processo aconteceu em locais com população pobre e negra, reforçando padrões de exclusão social e racial.

Por sua vez, Oliveira (2011) afirma a existência de descompasso entre o crescimento do atendimento educacional às crianças e o trabalho exercido nas instituições escolares. Para a autora, o surgimento das discussões de pesquisa na área da psicologia e educação acerca da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança contribuiu para que as práticas desenvolvidas nas instituições assumissem, então, um caráter pedagógico.

Contudo, no contexto político nacional, a discussão da qualidade da Educação Infantil ganhou força a partir da década de 90, sendo reflexo de diversas mobilizações da sociedade civil no final da década de 70 e 80. Embora prevalecesse uma defesa do discurso educacional, as práticas institucionais reproduziam uma concepção educacional assistencialista.

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.89).

A aprovação da nova Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, trouxe a criança para o centro das discussões visto que era consenso garantir o atendimento com base nos direitos da criança a um padrão de qualidade para creches e pré-escolas. Assim, conseguimos a conquista da dimensão legal presente na própria LDB (nº 9.394/96) no Art. 3º, inciso IX, que afirma que a garantia de padrão de qualidade é um dos princípios da educação nacional. Ou seja, a sua indicação como princípio norteador da educação foi um grande passo, no entanto, temos também que reconhecer que a sua efetividade depende de meios para que não seja mais um direito que permanecerá no papel. No artigo 4, inciso IX, está previsto que “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” devem ser estabelecidos e considerados na educação. (BRASIL, 1996, p. 11).

Campos, Esposito, Bhering *et all* (2011) ao apresentarem os resultados de pesquisa de avaliação sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, destacam que a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) em 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) regulamentado em 1996, impulsionou o crescimento de creches e pré-escolas, pois a educação infantil passou a ter financiamento previsto em lei ao ser considerada etapa da educação básica. No entanto, os resultados apontam que as creches e pré-escolas apresentam níveis de qualidade insatisfatórias sendo necessárias mudanças no que se refere às atividades, rotina de cuidado pessoal, infraestrutura e formação continuada de profissionais que trabalham nesses locais.

A Educação Infantil integra um campo de política social responsável pelo desenvolvimento das crianças e pelo bem-estar das famílias. Como a Educação Infantil é o início do processo de escolarização, deve ocorrer de maneira sistemática, planejada e intencional nas instituições que, na maioria das vezes, constitui a primeira separação das crianças do contexto familiar e dos seus espaços domésticos. É uma ação educativa que complementa a ação da família e da sociedade. Nesse contexto

- [...] b) a educação infantil tem que ser mais do que a educação recebida na família e na comunidade, tem que ir além em conteúdos, tanto na profundidade quanto na abrangência;
- c) as instituições de educação infantil devem contar com organização administrativa e educadores qualificados de sorte a ir além da educação

familiar e comunitária, a produzir a expansão e o aprofundamento das aprendizagens (MACHADO, 2000, p.17).

A efetivação dessa etapa de ensino pressupõe uma organização adequada de maneira bem estrutura dos sistemas de ensino, já que o “direito” não inclui só o acesso, mas também a qualidade do atendimento. Neste sentido, as políticas públicas são importantes para a consolidação de padrão básico de qualidade oferecendo condições para que as instituições cumpram sua finalidade educativa. Assim, Kramer alerta o seguinte:

No que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se: ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação (KRAMER, 2006 p.803).

Percebe-se, então, que o alcance da qualidade requer a integração de um conjunto de fatores que vai desde a estrutura, materiais, gestão, formação de professores até a avaliação. Isso significa que não adianta melhorar apenas um aspecto para resolver a questão da qualidade. É imprescindível uma unidade de funcionamento articulado de todos os elementos que influenciam o modo de organização e de agir das instituições. A partir disso, no país, na área da educação infantil ao longo da década de 1990 foram lançados os seguintes documentos: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” e os “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições infantil”, em 1995 e 1998, respectivamente.

Machado (2000) expressa que no esforço de elevar a qualidade, nos últimos 30 anos, foram formuladas propostas de formação de profissionais, currículo, prática pedagógica e atendimento. Promover a qualidade não significa apenas modificar a concepção de educação assistencialista, envolve, sobretudo, assumir as especificidades da Educação Infantil, rever concepções sobre a infância, estudar os aspectos legais, considerar as responsabilidades do Estado. Além disso, é necessário, considerar que a qualidade é variável e depende das características das unidades escolares e das condições socioeconômicas do bairro em que estão inseridas e do grupo atendido.

De acordo com Kramer (2006), a educação de crianças deve atender a duas necessidades, sendo elas: aprender e brincar. Segundo a autora, os profissionais devem entender e lidar com as crianças como crianças, considerando-as sujeitos de cultura e história, e não só como alunos, pois o objetivo é assegurar os direitos de explorar, conviver, participar, brincar, conviver e conhecer-se respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade.

Em razão disso, em vez de considerar a criança um ser passivo, torna-se necessário considerá-la um ser ativo. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como:

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

Sob a influência de estudos acerca do desenvolvimento infantil que apontam essa etapa da vida como responsável pelas habilidades e competências em vários aspectos, incluindo a área social, emocional, afetiva, motora e cognitiva, consolidou-se nas últimas décadas a importância do educar e do cuidar como elementos indissociáveis ao processo educativo. Isso significa que o cuidado é tão importante quanto à educação de maneira que um não existe sem o outro. Primeiro porque não há prática educativa separada dos gestos de cuidar. E, em segundo, não há possibilidade de prática de cuidado sem vislumbrar a promoção da autonomia da criança.

O cuidar e o educar são conceitos considerados fundamentais na Educação Infantil. O cuidado não se refere somente ao contato físico assim como o educar não se resume ao aspecto intelectual. São dimensões integrantes e necessárias da proposta pedagógica para que as instituições cumpram sua função social, política e pedagógica. Nesse contexto, o cuidado pressupõe a integração de vários campos de conhecimentos e a integração de profissionais de diferentes áreas. Ou seja, significa compromisso e afeto. Barbosa salienta que

[...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (2009, p. 68-69).

O educar acontece por meio de atividades intencionais que segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil pode ser compreendido como:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

A indissociabilidade entre o educar e o cuidar remete ao caráter educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças de zero a cinco anos de idade ao passo que essa concepção representa uma das principais características que devem nortear as propostas pedagógicas dessas unidades escolares. Segundo o documento as propostas pedagógicas de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010, p. 16).

Desse modo, as creches e pré-escolas, devem garantir o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo a incumbência de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias por meio de atividades intencionais, seja estruturada, seja espontânea ou livre, de forma articulada e gradual a partir da organização do espaço, tempo e materiais.

De acordo com a DCNEI, a proposta pedagógica das instituições tem como finalidade garantir à criança “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p.18).

As interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das propostas pedagógicas dessa etapa de ensino. Enquanto a primeira constitui um elemento facilitador de

aprendizagens significativas por meio da troca de experiências e conhecimentos entre criança/criança e criança/educador, a segunda é uma característica inerente da infância. Sua importância reside no fato de ser um elemento capaz de contribuir para a formação integral da criança, visto que expressa sentimentos e valores, imaginação, criatividade e exploração do ambiente, natureza e objetos. É por meio dos brinquedos e brincadeiras vivenciados nas interações com seus pares e com os adultos, que as crianças constroem e se apropriam de aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Sobre isso Kishimoto destaca que

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (2010, p.01).

O brincar não é perda de tempo nem muito menos preenchimento dele. O brincar faz parte da infância de qualquer criança e por ser assim na Educação Infantil é importante à introdução das brincadeiras. Além disso, “temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Assim, os pilares da prática educativa são compostos pela tríade educar-cuidar-brincar. Isso significa, portanto, que educar é proporcionar situações de cuidados e brincadeiras com base em aprendizagens orientadas para o desenvolvimento integral das crianças. As práticas pedagógicas devem promover experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]
Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (DCNEI, 2010, p. 26).

A preocupação com a qualidade da Educação Infantil fez com que o Ministério da Educação lançasse em 2006, a primeira publicação do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 01 e 02). Em 2018, foi apresentada a mais recente atualização desse documento, uma vez que desde 2006 foram criados muitos dispositivos legais. A atual versão, além de inserir os referenciais de qualidade a partir das legislações vigentes, representa um marco histórico “contemplando aspectos relacionados ao direito de todas as crianças ao atendimento educacional em creches e pré-escolas, sob o princípio da igualdade e da qualidade” (BRASIL, 2018, p.08). Em linhas gerais:

Este documento tem como objetivo orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças (BRASIL, 2018, p.08).

O documento contém princípios e práticas organizadas em 08 áreas focais, 21 princípios e 239 parâmetros a serem utilizadas pelas instituições que realizam o atendimento educacional na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade. Sendo eles respectivamente: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; gestão das instituições de Educação Infantil; currículo, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários e, por fim, infraestrutura.

Segundo o documento, parâmetros podem ser definidos como “referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. [...] Os parâmetros aqui apresentados sugerem também práticas a serem executadas por diversos atores do processo educativo” (2018, p.13). Nesse contexto, o público-alvo do documento são os seguintes: gestores de secretarias de educação, gestores das instituições de Educação Infantil, coordenadores pedagógicos, professores e profissionais de apoio, assim como os familiares e responsáveis das crianças. Ainda esclarece que:

A finalidade de definir os parâmetros de qualidade esta relacionada ao intuito de estabelecer os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral e integrado da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual, cognitivo, socioemocional e comportamental. Dessa forma, o documento apresentado de Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil baseia-se no fundamento de que as crianças têm potenciais a serem desenvolvidos e incentiva a formação de arranjos num propósito compartilhado e intersetorial (BRASIL, 2018, p. 13).

O documento foi construído de modo democrático, ou seja, de forma conjunta e colaborativa com participação de entidades representativas da Educação Infantil no país baseado em estudos, levantamentos e relatórios de especialistas com uma metodologia de trabalho definido em etapas de construção até a consolidação final do texto. O documento discute sobre a importância de pensar sobre a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil para o alcance de qualidade do atendimento nas instituições escolares. Enfatiza a visão da criança como sujeito ativo do processo de construção do conhecimento e destaca que “a Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social” (BRASIL, 2018, p.11).

Espera-se que este documento possa subsidiar a construção e o fortalecimento de práticas em prol da efetivação dos direitos das crianças de 0 a 5 anos a uma Educação Infantil de qualidade; transformar o cotidiano das Instituições que ofertam esse atendimento, a partir da (re)estruturação de seus processos pedagógicos e (re)definição de práticas/parâmetros de qualidade concernentes as suas realidades; bem como garantir o direito dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas a Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2018, p. 14).

Com relação aos parâmetros que tratam sobre formação, carreira, e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil, destacamos que o documento deixa claro que a qualidade dessa etapa passa, principalmente, pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor. Orienta a seleção por meio de concursos e melhoria das condições salariais a partir da garantia do pagamento do piso nacional dos professores. Além disso, indica a promoção de encontros de formação continuada tanto para gestores como para docentes e profissionais de apoio.

Sobre a gestão das instituições, destaca a necessidade de instâncias colegiadas que proporcionem o diálogo e cooperação incentivando a participação da comunidade escolar e local no processo de tomada de decisões da escola e na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, garantindo as orientações das atividades com a BNCC, DCNEI e outros

documentos de órgãos nacionais e locais. Ainda diz que “o planejamento e a avaliação constantes das práticas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil são condições indispensáveis para os avanços na qualidade dos seus serviços” (BRASIL, 2018, p.39).

No que diz respeito ao currículo, interações e práticas pedagógicas orienta aos gestores a garantia dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro de uma organização curricular por campos de experiências, em colaboração com os professores e profissionais das unidades escolares. Ao professor preconiza o documento a necessidade de “conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas as iniciativas, aos desejos e as formas próprias de agir das crianças, constituindo um rico contexto de aprendizagens significativas” (2018, p. 48).

Quando trata sobre a interação com a família e a comunidade, defende a troca de experiências e conhecimentos, o estabelecimento de relações harmoniosas marcada pelo respeito mútuo, a valorização da identidade de cada criança e a pluralidade de organização familiar. Nesse sentido, afirma que:

As relações cooperativas e colaborativas entre Gestores, profissionais e famílias, de maneira sensível, respeitosa e de comunicação recíproca, contribuem com as crianças, reforça seu sentimento de pertencimento, sua segurança e conseqüentemente sua aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 55).

Outra área abordada no documento é a intersetorialidade cuja finalidade é a proteção integral das crianças de 0 a 5 anos de idade por meio da garantia do atendimento de seus direitos e necessidades. Busca a criação de rede de proteção social a partir de uma abordagem integrada de políticas públicas de serviços a primeira infância. Entre os parâmetros orienta a articulação, “em conjunto com os Gestores das Instituições de Educação Infantil, a integração das Instituições com programas de saúde bucal, vacinação, aleitamento materno e demais programas de saúde infantil” (BRASIL, 2018, p.59).

Em função de espaços, materiais e mobiliários, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, ressaltam a importância de um ambiente que disponha de recursos de modo organizado e acessível que permitem às crianças o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagens linguísticas, motoras, sociais, musicais, entre outros. Sobre isso, o documento ressalta que:

[...] os materiais e os brinquedos duráveis são dispostos de maneira segura, organizados em ambientes, cestos ou caixas acessíveis as crianças de modo a promover sua autonomia; o mobiliário, os materiais e os equipamentos são

organizados para atender as necessidades de brincadeiras, saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças (BRASIL, 2018, p. 65).

A infraestrutura é outra área focal que, segundo o documento, demanda planejamento e responsabilidade compartilhada entre secretarias de educação, gestores e equipes técnicas. Seu objetivo é assegurar acessibilidade, autonomia e segurança para crianças, profissionais, famílias e membros da comunidade a qual está inserida. Um dos parâmetros é o seguinte: “os materiais, acabamentos e elementos visuais são escolhidos considerando cores, formas e texturas buscando despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta das crianças” (BRASIL, 2018, p. 68).

Desse modo, para alcançarmos o atendimento educacional de qualidade às políticas públicas precisam concentrar-se no fortalecimento das instituições que ofertam esse atendimento em prol da efetivação desse documento buscando estabelecer o monitoramento e a avaliação para a adoção de medidas que garantam a qualidade. Caso contrário, será mais um documento entre tantos que não conseguiu consolidar-se. Por esse motivo, faz-se necessário a seguinte indagação: qual é o caminho necessário para a melhoria da qualidade da educação infantil? Não existe apenas uma resposta *a priori*, pois pensamos que qualidade pode ser concebida de várias formas.

Portanto, os fundamentos da qualidade estão em ações articuladas no comprometimento de ampliação do acesso de maneira democrática, no trabalho em conjunto das instituições do sistema de ensino em elaborar mecanismos de avaliação de melhoria da gestão e das práticas dos professores, na melhoria das condições de trabalho e desenvolvimento profissional do professor, na gestão democrática das instituições de Educação Infantil, no planejamento e avaliação das práticas desenvolvidas, com projetos pedagógicos alinhados as demandas sociais e as orientações legais, no acolhimento das famílias no ambiente escolar, com infraestrutura e materiais de apoio adequados as especificidades da criança e, por fim, práticas pedagógicas que buscam articular os saberes e o contexto da criança.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo tem por objetivo apresentar e detalhar os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Como o foco principal dessa pesquisa reside em analisar a qualidade da educação infantil, as respostas fornecidas serão discutidas, considerando os princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) e à luz do referencial teórico colocado, sobretudo nas partes iniciais deste trabalho.

Em termos de abordagem metodológica a opção foi pela pesquisa qualitativa em educação. A abordagem qualitativa tem sido muito utilizada nas ciências sociais, sobretudo nos estudos culturais, educativos e sociológicos porque possibilita uma interpretação e análise explicativa dos fenômenos sociais. Para Minayo (2001, p. 22) a pesquisa qualitativa “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Por sua vez, o método escolhido foi o estudo de caso. Segundo Fachin (2006) esse método compreende um estudo intensivo que leva em consideração a compreensão como um todo do assunto investigado. Isso significa que os fatos podem ser representativos de outros casos iguais ou semelhantes.

A técnica da pesquisa caracterizou-se como pesquisa de campo que de acordo com Lakatos “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (2002, p.188).

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Creche do Cruzeiro da rede municipal de educação do município de Cuitégi– PB. A escolha pela instituição se justifica pelo fato de ser a unidade escolar de educação infantil com o maior número de crianças matriculadas. Além disso, o meu interesse foi também em razão de exercer a função de professora da referida creche. Assim, a participação nesta pesquisa possibilitou-me a construção de conhecimentos acerca da educação infantil como também forneceu subsídios para análise e reflexão dos elementos necessários para o alcance da efetividade dos Parâmetros Nacionais de Qualidades da Educação Infantil.

A Escola Municipal Creche do Cruzeiro está localizada na Rua Juscelino Kubitschek, bairro do cruzeiro, próximo ao centro do município de Cuitégi. Foi inaugurada em 1991, com o auxílio da igreja Alemã Miserior, sob intermédio do padre Chistian Muleffer e a irmã Lezita Mattos, fato que remete a origem histórica das creches e pré-escolas, caracterizando a fase do atendimento assistencialista marcada pela filantropia. Atualmente, pertence ao poder público

municipal, sendo situada em um bairro de população de baixa renda no qual as famílias das crianças possuem como principal fonte econômica o Programa Bolsa Família. A instituição funciona em horário parcial nos turnos manhã e tarde atendendo 130 crianças na faixa etária de 02 anos a 04 anos e 11 meses que são divididas em seis turmas de acordo com a idade:

Tabela nº01: Distribuição das turmas da Educação Infantil da escola campo de investigação por faixa etária, 2019

Turma	Faixa etária
Maternais 2A e 2B	02 anos a 02 anos e 11 meses
Maternais 3A e 3B	03 anos a 03 anos e 11 meses
Jardins 1A e 2B	04 anos a 04 anos e 11 meses

Fonte: Secretaria da escola, 2019.

A equipe da escola é composta por 20 funcionários, sendo 01 gestora, 01 vice-gestora, 06 professores, 03 auxiliares de sala, 02 cuidadoras, 01 auxiliar de secretaria, 01 porteiro, 01 merendeira, 01 vigia noturno, 03 auxiliares de serviços gerais. A equipe diretiva é nomeada pela Secretaria de Educação do Município, sendo que a diretora é contratada e a vice, efetiva em cargo comissionado.

Os sujeitos desta pesquisa foram os cinco professores e a gestora da unidade de ensino em questão. Os sujeitos foram definidos com base no nosso objeto de estudo, uma vez que são esses indivíduos que têm vinculação significativa com o problema investigado. Dessa forma, a escolha desses sujeitos ocorreu na tentativa de compreendermos se de fato os aspectos assistencialistas foram superados, analisarmos a efetivação dos princípios de qualidade como também conhecermos as políticas públicas voltadas ao atendimento e a qualidade da educação infantil.

E, o instrumento escolhido para a coleta de dados foi o questionário. De acordo com Lakatos (2002), o uso do referido instrumento apresenta algumas vantagens, entre elas, destacam-se a obtenção de respostas rápidas e precisas, a liberdade nas respostas, uma maior segurança pelo fato do anonimato, o pequeno risco de influência do pesquisador e, principalmente, a facilidade de respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Segundo Oliveira (2007), o uso de questionário tem como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais. Por isso, a autora ainda afirma que é uma técnica que pode ser utilizado para obter informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas ou qualquer dado que o pesquisador quer registrar para alcançar seus objetivos de pesquisa.

Nesse sentido, o uso do questionário possibilitou a identificação dos problemas em relação à efetivação dos princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil como também nos subsidiou em conceitos teóricos e legais sobre a qualidade da educação infantil. A opção pela aplicação de questionários considerou também a possibilidade de “economizar” tempo, visto que quando foi realizada estávamos perto do encerramento do ano letivo. Como nesse período, os professores encontram-se atarefados com avaliação, organização de material de trabalho, atualização dos registros das atividades realizadas, o questionário permite mais tempo para responder e em hora mais favorável.

Para a realização da pesquisa, inicialmente entramos em contato com a direção da escola, para sabermos se era possível a sua aplicação. A partir da resposta positiva, a entrega dos questionários foi realizada em uma das reuniões de encerramento do quarto bimestre do ano de 2019, sendo solicitado que fossem preenchidos pela gestora e pelos professores da instituição. Combinamos uma data para devolução e posteriormente, recolhemos os questionários pessoalmente na escola. Obtivemos o retorno de todos os questionários no mês de dezembro de 2019.

As questões foram elaboradas com base nas 08 áreas focais dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, as quais são: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; gestão das instituições de Educação Infantil; currículo, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários e, por fim, infraestrutura.

Buscando analisar a efetividade dos princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, aplicamos um questionário com questões objetivas e subjetivas. As perguntas foram divididas em 04 tópicos envolvendo os princípios estabelecidos no documento, sendo eles: identificação com 09 perguntas; informações sobre a escola com 15 perguntas; infraestrutura, intersetorialidade, espaços, materiais e mobiliários com 4 perguntas e, por último, informações sobre os profissionais com 09 perguntas.

No tópico de identificação abrangemos os princípios de formação, carreira e remuneração dos professores. No tópico de informações sobre a escola englobamos os seguintes princípios: gestão das instituições de Educação Infantil; e, currículo, interações e práticas pedagógicas. Já na parte sobre infraestrutura, intersetorialidade, espaços, materiais e mobiliários incorporamos 03 princípios, os quais foram: intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; e, infraestrutura. Por fim, no tópico de informações sobre profissionais

incluímos 02 princípios que foram interação com a família e a comunidade; e gestão dos sistemas e redes de ensino.

Quando aplicamos o questionário garantimos o anonimato e a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Explicamos que a divulgação das informações colhidas no estudo é para fins exclusivos de pesquisa científica e acadêmica. Além disso, esclarecemos que na discussão dos dados das questões abertas do questionário utilizamos os números arábicos como forma de preservar a identidade dos sujeitos participantes.

Para a análise das respostas empregamos a técnica de análise de conteúdo, que, de acordo Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Já segundo Mozzato e Grzybovski (2011, p. 734) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados”. Ainda, de acordo com as autoras essa técnica permite compreender criticamente o sentido das respostas e as significações explícitas ou ocultas.

Comprendemos que a qualidade da educação não está relacionada apenas a ampliação de acesso, mas a uma série de fatores que atendam as necessidades e demandas da educação infantil para o desenvolvimento da criança. Nesse caso, as políticas públicas são essenciais, pois garantem o acesso e principalmente os direitos de aprendizagem de maneira significativa. Por isso, a necessidade de refletirmos a sua qualidade por meio dos Parâmetros Nacionais de Qualidade.

A aplicação da pesquisa ocorreu em três etapas. Na primeira etapa, fizemos o estudo bibliográfico ressaltando o percurso histórico das instituições de educação infantil no Brasil; caracterizando as diferentes concepções de criança e infância e discutindo a qualidade de ensino para assim entendermos as concepções assistencialistas e a educacional e a importância do educar, brincar e cuidar. Na segunda etapa elaboramos o questionário, fizemos o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa no dia 16 de dezembro de 2019 e no dia seguinte recebemos os questionários. Já na terceira etapa organizamos os dados coletados fazendo a sua discussão empregando o método de análise de conteúdo.

4 A EFETIVIDADE DOS PRINCÍPIOS NOS PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 A experiência da pesquisa: análise do questionário

Neste item, analisamos os dados contidos no questionário no sentido de refletir acerca da efetivação dos Princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

Vale mencionar que todos os docentes são concursados, sendo 4 do sexo feminino e 1 do masculino, e possuem como formação acadêmica o ensino superior, quatro em pedagogia e uma em ciências biológicas. No que se refere a pós-graduação quatro possuem especialização. Com relação ao tempo de experiência na rede municipal o grupo tem de 04 meses a 17 anos. Já na instituição em que a pesquisa foi realizada o grupo tem de 4 meses a 3 anos de atuação. Por sua vez, a gestora da escola também possui nível superior e pós-graduação tendo 3 anos de serviço na unidade.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil afirma-se que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem ocorre, principalmente, pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, estabelece a área focal 2: formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil. Nesse sentido, realizamos as seguintes perguntas: o sistema de ensino possui plano de cargo e carreira? O piso salarial dos professores da educação infantil é respeitado? Observamos que para a primeira pergunta, a resposta foi afirmativa com 100% dos pesquisados, todavia, para a segunda pergunta os mesmos 100% responderam que o piso salarial não é respeitado.

Assim, no que se refere ao princípio 2.1 (Seleção, carreira e valorização dos professores e profissionais) percebemos que o sistema de ensino cumpre o parâmetro 2.1.2., ao qual estabelece “garantir aos profissionais da Educação Infantil plano de carreira igual ou equivalente aos outros profissionais da educação” (BRASIL, 2018, p.33). No entanto, contraria o parâmetro 2.1.3. que determina “garantir Piso Nacional Salarial aos Professores da Educação Infantil, conforme legislação nacional” (BRASIL, 2018, p.33).

No questionário, a questão 05 vem indagar aos sujeitos: Qual(is) instância(s) colegiada(s) a escola tem? Obtivemos as seguintes respostas:

Tabela nº 02: Instâncias coletivas da instituição de acordo com os sujeitos da pesquisa, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Conselho escolar	06	100%
Grêmio estudantil	-	-
Associação de pais e mestres	-	-
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

No que concerne à questão, constatamos que o conselho escolar é a única instância colegiada da instituição. Vale salientar que, as instâncias colegiadas fazem parte do princípio 3.4 da área focal 3: gestão das instituições de educação infantil. O documento ressalta na descrição do princípio que “o diálogo, a colaboração e a cooperação entre profissionais, setores, conselhos, Políticas Públicas e serviços melhoraram a qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p.43).

O conselho escolar constitui um dos mais importantes mecanismos de participação dentro da escola e como tal contribui para o processo de democratização da gestão escolar por meio da participação da comunidade escolar e local no processo de tomada de decisão. Nesta perspectiva, a existência do mesmo cumpre o estabelecido no parâmetro 3.4.8. que diz:

buscar a continua melhoria da qualidade da Educação Infantil trazida nestes Parâmetros Nacionais, por meio da participação das instancias colegiadas e da comunidade nas decisões e nos encaminhamentos dos problemas do cotidiano das Instituições, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil e, caso exista, Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2018, p. 44).

Nesta perspectiva, o conselho escolar como o único mecanismo de participação exerce a função de promover a gestão democrática. No entanto, é necessário o estímulo e o fortalecimento do conselho com a participação ativa dos envolvidos. Para isso, são primordiais meios e condições favoráveis no que se refere a espaço, diálogo e vontade coletiva para a criação de uma cultura de participação, cujos sujeitos envolvidos desenvolvam a capacidade de serem críticos, criativos e participativos.

Em relação à indagação: A escola tem projeto político pedagógico (PPP) conhecido por todos? Apresentamos as informações abaixo:

Tabela nº 03: Divulgação do Projeto Político Pedagógico segundo os informantes da pesquisa

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Sim	05	83%
Não	01	17%
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

A partir das respostas, observamos que o PPP é conhecido pela maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, embora entendamos que é necessário garantir que todos que fazem parte da comunidade escolar e local, ou seja, pais, professores e funcionários tenham acesso ao mesmo.

O Projeto Pedagógico constitui o princípio 3.2 (área focal 3 citada acima) do documento que afirma que “os projetos pedagógicos explicitam as concepções e práticas potencializadoras das aprendizagens das crianças, são elaborados coletivamente e fortalecem a identidade da Educação Infantil”(BRASIL, 2018, p.39). Percebemos que todos os parâmetros do referido princípio são destinados aos gestores das instituições de educação infantil. Por sua vez, o parâmetro 3.2.3 afirma que o gestor deve “conduzir, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, um processo de concepção, elaboração e implementação do Projeto Pedagógico participativo, envolvendo todos profissionais da Educação Infantil”.

Concordamos com Vasconcellos (2010, p.172) quando afirma que o PPP ajuda a “enfrentar o desafio do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa”. De acordo com o autor situações como imediatismo, perfeccionismo, formalismo, falta de experiência enquanto grupo, falta de espaço-tempo, falta de exercício democrático, entre outros, são algumas das dificuldades que interferem no processo de construção e efetivação do projeto.

Diante do exposto, compreendemos que para que o PPP seja conhecido por todos é necessário que gestores conduzam o processo de elaboração e execução buscando articulação, cooperação e diálogo entre os diferentes atores que compõem as unidades escolares, pautando-se na relação professor-profissionais-família-criança-comunidade que permita a participação com poder de voz na tomada de decisões.

Por conseguinte, perguntamos aos sujeitos: O PPP é implementado? Seguem as respostas a questão organizada na tabela a seguir:

Tabela nº 04: Implementação do Projeto Político Pedagógico na visão dos professores entrevistados, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Sim	01	17%
Não	05	83%
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

Com base nas respostas dos informantes, constatamos que o Projeto Político pedagógico não é implementado na instituição como declarado por 83% dos sujeitos. Destacamos que apesar destes profissionais pesquisados terem conhecimento do PPP como explícito em uma das questões anteriores, isso nos permite afirmar que o conhecimento do documento não é suficiente para efetivá-lo no cotidiano escolar. Desta forma, o parâmetro 3.2.8 não é executado, pois estabelece aos gestores:

Cumprir, em conjunto com os professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, os princípios de participação, compromisso, contextualização, historicidade, intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade (dinamismo) e organização durante a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p.40).

Nesta perspectiva, analisamos o exposto de acordo com Veiga (1995, p.39), quando salienta que “tão essencial quanto construir o projeto pedagógico próprio é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica” Ainda conforme a autora, não basta elaborá-lo como mera obrigação para cumprir determinações das autoridades educativas e em seguida engavetá-lo. Mais importante que constituí-lo é implementá-lo. Para tanto, as etapas de elaboração, acompanhamento e avaliação necessitam estar conectados para um futuro sucesso do projeto educativo.

Segundo Vasconcellos (2010) a efetivação do PPP demanda empenho coletivo e a vontade política dos sujeitos envolvidos. Além disso, aponta que é necessário estimular a aproximação escola-família, oferecer um ambiente de acolhimento e incentivo ao crescimento do trabalho em equipe de modo cooperativo, proporcionar que a tomada de decisão de maneira democrática; propiciar reuniões e encontros para que os professores, pais, alunos e funcionários pensem as práticas educativas e, estabelecerem o processo de avaliação e revisão uma prática coletiva.

No que diz respeito a questão: Qual o documento utilizado para a formulação do currículo? As respostas foram as seguintes:

Tabela nº05: Documento utilizado no currículo pelos professores, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
BNCC	01	17%
DCNEI	03	50%
RCNEI	02	33%
Outro	-	-

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

Com base nas respostas, percebemos que não há uma concordância em relação sobre o documento adotado na formulação do currículo. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil orientam a implementação da Base Nacional Comum Nacional, ou seja, a utilização dele na elaboração de currículos, interações e práticas dessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, a instituição contraria a recomendação visto que apenas 17% responderam que utilizam o documento. Em seu parâmetro 4.2.11 estabelece a necessidade de

Garantir o cumprimento da BNCC da etapa da Educação Infantil, considerando as competências gerais, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas (interações e brincadeiras), os campos de experiências e os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.50).

Lembramos que a BNCC não invalida as leis e documentos já existentes como DCNEI citada pela maioria dos sujeitos, no entanto, atualmente a BNCC define todas as aprendizagens fundamentais tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental e ensino médio. A Base não é currículo, mas sim o documento que define as aprendizagens fundamentais, as quais as crianças devem desenvolver.

Em conformidade, Brito (2014) ressalta que o currículo norteia as escolhas vinculadas à proposta pedagógica e, além disso, diferencia-se das demais etapas de ensino por levar em consideração o fato de que essas instituições desenvolvem em seus espaços práticas de cuidados e educativas. Assim, como o prazo para a implementação da Base da Educação Infantil termina em 2020, logo a instituição precisa rever e adaptar seu currículo para dar conta dos novos focos que o documento traz.

Na pergunta: Qual a intencionalidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? Obtivemos as seguintes respostas, a saber:

Tabela nº 06: Intencionalidade da prática pedagógica segundo os sujeitos da pesquisa, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Educar	-	-
Adaptar a sociedade	-	-
Cuidar	-	-
Brincar	-	-
Educar e cuidar	06	100%
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

Podemos observar que todos os pesquisados responderam que o educar e o cuidar são os principais objetivos das práticas pedagógicas executadas na instituição. Dessa forma, constatamos que os mesmos compreendem que o objetivo da Educação Infantil não é somente cuidar, mas também o educar, ou seja, reconhecem a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar como elementos articuladores das ações pedagógicas.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil abordam esse tema em seu princípio 4.3: intencionalidade pedagógica, na área focal 4: currículo, interações e práticas pedagógicas. O documento destaca que todas as decisões tomadas durante os momentos de rotinas assim como todas as atividades desenvolvidas com as crianças têm que possuir objetivo e propósito. Dessa forma, a promoção da qualidade nas intervenções pedagógicas está fundamentada em seu parâmetro 4.3.3 que diz que a ação pedagógica deve

organizar intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres, como campos de experiências que aproveitam e sistematizam as situações, e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural; garantir práticas educativas promotoras de interações de qualidade (BRASIL, 2018, p.52).

Concordamos com Kramer (2006) quando ressalta que um dos elementos para a qualidade da Educação Infantil fundamenta-se em evitar a reprodução de práticas assistencialistas garantindo a promoção do caráter pedagógico nas práticas desenvolvidas nas instituições.

Nesse cenário, compreendemos que para alcançar a qualidade das práticas executadas dentro de seu espaço escolar, a instituição não precisa somente garantir em palavras a integração do cuidar e do educar como mostramos acima, além disso, é necessário que a mesma promova intervenções de qualidade que assegurem o cumprimento de sua função sócio-política e pedagógica. Neste sentido, faz-se necessário efetivar o projeto político

pedagógico como ponto de partida para garantia do processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

No que se refere à pergunta: Quais as práticas desenvolvidas na instituição? As repostas foram:

Tabela nº 07: Práticas desenvolvidas na escola de acordo com os professores, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Brincadeiras espontâneas; brincadeiras dirigidas; práticas de alimentação e práticas de higiene.	06	100%
Atividades físicas e coordenação motora	05	83%
Contação de histórias	04	67%
Exploração do ambiente natural e social	03	50%
Descanso	-	-

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

No que concerne às práticas desenvolvidas na escola, percebemos que o cuidado com as crianças são promovidos por todos os sujeitos enquanto que as práticas de caráter pedagógico como coordenação motora, contação de história e a exploração do ambiente natural e social não recebe esse status de importância por parte dos pesquisados.

Diante das especificidades da Educação Infantil, as práticas pedagógicas representam um dos elementos fundamentais para o alcance da qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por isso, entendemos que a instituição necessita ter um olhar mais cuidadoso e atencioso sobre as práticas desenvolvidas uma vez que na questão anterior expressaram que o educar e o cuidar são unidades constituintes da intencionalidade da prática pedagógica da instituição.

É inquestionável que as práticas de cuidados são imprescindíveis para a Educação Infantil e que são por meio delas que garantimos a segurança e a proteção das crianças. Todavia, elas não devem se sobressair às práticas de caráter pedagógico. A educação com objetivo de promoção do desenvolvimento integral da criança pressupõe a organização e o planejamento de práticas concomitantes de cuidado e de educação que envolva movimentos, tempos e espaços adequados.

Por sua vez, a indagação: Em sua opinião, qual tipo de gestão escolar existente na instituição? Observamos as seguintes repostas:

Tabela nº 08: Tipo de gestão escolar da instituição conforme professores da escola campo de pesquisa, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Democrática	04	67%
Autoritária	02	33%
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

De acordo com 67% dos pesquisados o tipo de gestão escolar existente na instituição é a gestão democrática. Uma das evidências que constata a existência da gestão democrática é a presença de mecanismos de participação da comunidade na escola. Dessa forma, destacamos que em uma das questões anteriores acima, comprovamos que o conselho escolar é a instância colegiada que a escola possui. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil especificam que as instâncias colegiadas são responsáveis por

3.4.7. promover a gestão democrática e ter como princípio o estímulo e o fortalecimento de Conselhos Escolares e demais órgãos colegiados, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil e, caso exista, Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2018, p. 44).

Portanto, no que se refere a existência de instância colegiadas compreendemos que a instituição cumpre um dos requisitos da gestão democrática, no entanto, por outro lado não cumpre a implementação do PPP como observamos que em uma das questões anteriores. Assim, apresenta-se uma incoerência visto que Veiga (1995) afirma que, a gestão democrática e o projeto político-pedagógico são temas indissociáveis, isso significa que ambos ocorrem em conjuntamente.

Lück (2005) aponta as diferenças da gestão democrática e da gestão autoritária. Ela destaca que a primeira se caracteriza pela descentralização de poder, compartilhamento de decisões e informações, transparência e autonomia. Já, a segunda centralização de poder, hierarquia de cargos e comunicação vertical, com pouca ou sem nenhuma participação, cujos espaços de discussão e reflexão são inexistentes.

Nesse cenário, faz-se necessário o fortalecimento da gestão democrática na instituição que implique numa melhoria da qualidade da Educação Infantil por meio do estímulo e busca por caminhos que motivem todos os envolvidos na ação educativa, seja pela promoção de espaços para sugestão, discussão e reflexão para a solução de conflitos que se encontrem no ambiente escolar, seja para o desenvolvimento e efetivação de propostas pedagógicas voltadas para as necessidades da escola.

No que diz respeito à questão: Quem participa do processo de decisão na escola? Coletamos as seguintes respostas:

Tabela nº 09: Sujeitos participantes do processo de decisão na escola segundo os informantes da pesquisa, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Diretor	-	-
Diretor e professor	03	50%
Diretor, professor e funcionários	02	33%
Diretor, professor, comunidade, funcionários e pais	01	17%
Outros	-	-
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

De acordo com a maioria dos informantes da pesquisa o processo de tomada de decisão ocorre principalmente pelo diretor, professor e funcionário, havendo uma tímida participação da comunidade e pais.

Concordamos com Libâneo (2008, p.102), quando ele destaca que a “participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Dessa forma, é necessário superar o contexto de uma “participação faz de conta”, ou seja, a participação passiva que acontece por imposição, eventualidade ou por necessidade e apenas atende para legitimar as decisões tomadas pelo gestor.

Lück (2005) aponta algumas ações e estratégias que podem ser adotadas para fortalecer os mecanismos da gestão democrática capazes de promover resultados significativos dentro da escola, as quais são: reuniões periódicas, encontros, debates e estudos coletivos. Logo, a consolidação da participação ativa não ocorre sem esforço, e muito menos sem espaço propício para estimulá-la e promovê-la. Antes disso, faz-se necessário, sobretudo (re) significar o sentido de participação para que haja a perpetuação dessas práticas.

Em relação à pergunta: Existe avaliação da própria escola? Os sujeitos envolvidos declararam:

Tabela nº 10: Avaliação da instituição segundo os sujeitos da pesquisa, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Sim	05	83%
Não	01	17%
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

No que concerne à questão, a maioria dos entrevistados disseram que a instituição realiza o processo de avaliação enquanto que alguns professores negaram a existência de tal prática. Desta forma, o resultado mostra que o estabelecimento de ensino realiza a sua autoavaliação.

Os Parâmetros Nacionais da Educação Infantil abordam o tema no princípio 3.1: Planejamento e Avaliação na área focal 3 (gestão das instituições de educação infantil). O documento destaca que “o planejamento e a avaliação constantes das práticas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil são condições indispensáveis para os avanços na qualidade dos seus serviços” (BRASIL, 2018, p.39). Observamos que os parâmetros desse princípios são destinados aos gestores de secretaria de educação municipal, orientados ao trabalho em equipe com o gestor das instituições infantis, aos quais dentre eles, destacamos o parâmetro 3.1.1. que especifica

(...) articular, em conjunto com o Gestor da Instituição de Educação Infantil e com a equipe da Instituição, a criação de procedimentos para acompanhamento, avaliação e replanejamento do trabalho pedagógico desenvolvido junto as crianças a partir dos resultados encontrados (*idem,ibidem*, p.39).

Como o próprio documento orienta, a avaliação não deve ser feita de qualquer forma, pelo contrário são necessários instrumentos de avaliação assim como a mobilização da comunidade escolar e local em seu processo. Almeida e Paiva (2016) salientam que só dessa forma, a avaliação auxiliará no processo de organização e gestão da escola, na orientação do trabalho pedagógico e na promoção de intervenção.

Quando perguntamos: Quem participa do processo de avaliação da escola?Obtivemos o seguinte:

Tabela nº 11: Participantes da avaliação da instituição de acordo com os sujeitos da pesquisa, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Diretor	-	-
Professores	-	-
Diretor e professores	03	60%
Diretor, professor, funcionários e pais	02	40%
Outro	-	-
Total	05	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

Do total de participantes da pesquisa, somente os que responderam afirmativo a questão anterior deveriam emitir resposta a essa questão. Desse modo, 05 pessoas responderam a questão, a maioria dos sujeitos da pesquisa (03 ou 60%) declararam que o diretor e professores participam do processo de avaliação escolar e os demais (02 ou 40%) afirmaram que o diretor, professor, funcionários e pais participam da avaliação.

De acordo com o resultado, o diretor e os professores são os que mais participam da avaliação da escola e tal prática contraria o parâmetro 3.1.2 do documento que afirma que “a participação em processos de avaliação institucional é um direito e dever de toda a comunidade escolar (profissionais, família, crianças)” (BRASIL, 2018, p.39). Assim, entendemos que a instituição precisa mobilizar todos os atores que a compõem no processo de avaliação do trabalho desenvolvido, inclusive as crianças.

Diante do exposto, Almeida e Paiva (2016) ressaltam que a avaliação da própria escola, além de ter um caráter participativo e democrático, deve ser um processo contínuo. Para eles, a avaliação só será um instrumento que ajuda o coletivo a encontrar o caminho da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e conseqüentemente da melhoria da qualidade da educação a partir do momento que a instituição desenvolva estratégias e procedimentos para o acompanhamento do trabalho desenvolvido.

Dessa forma, compreendemos que a instituição deve fortalecer a sua gestão democrática interferindo na participação dos sujeitos e se possível alterar a condição de passiva para ativa, incidindo na criação de ambiente cooperativo com espaços de participação e conseqüente efetivação de seu projeto político pedagógico, isto é, a participação ativa no processo de avaliação da unidade escolar permitirá a elaboração e a efetivação do PPP.

Em relação a seguinte questão: Existe espaço organizado como sala de brinquedos, biblioteca ou cantinho da leitura? Apresentaremos abaixo algumas falas:

(01)¹ destaca - “Não existe biblioteca nem sala de brinquedos. O cantinho de leitura é organizado dentro da sala de aula”.

Enquanto que, (02) expressa - “Não. O cantinho de leitura é improvisado dentro da sala e os brinquedos também”.

Já, (03) explica - “Não. O que existe é um espaço de cantinho de leitura dentro da sala de aula”.

Como podemos perceber nas falas acima, não existem espaços específicos para brinquedos, biblioteca ou cantinho de leitura. A partir da expressão de (03) observamos que na inexistência de espaços, os momentos são organizados dentro das próprias salas de aulas,

¹ Os sujeitos participantes da pesquisa que responderam às questões abertas do questionário serão identificados por números arábicos como forma de preservar o anonimato destes.

especificamente, o cantinho de leitura. A organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento é um princípio dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil inserido na área focal 7: espaços, materiais e mobiliários.

Segundo o documento, um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional das crianças de modo planejado e organizado fornece espaços que sejam capazes de desenvolver as potencialidades das crianças por meio de experiências significativas que incentivem o brincar e a exploração. “O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento”(BRASIL, 2018, p.61).

Contudo, na ausência de tais espaços, o parâmetro 7.1.6., não é cumprido, pois estabelece que “os espaços são planejados considerando a existência de ambientes específicos para cada agrupamento, adaptados e acessíveis as suas necessidades e contemplando ambientes comuns a diferentes idades, propósitos e usos” (BRASIL, 2018, p.63).

Nesta perspectiva, compreendemos que a utilização de espaços diferenciados propicia a criança contatos e experiências distintas, por isso a organização do espaço escolar necessita ser repensado para que seja promotor do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Destacamos que essa é uma responsabilidade compartilhada entre a secretaria de educação, gestores e profissionais sobre a qualidade dos espaços para devidas ampliações, reformas ou modificações. Apropriamo-nos de Garcia, Garrido e Marconi (2017) quando afirmam que as instituições precisam de espaços amplos, diferenciados e especializados para tornarem-se ambientes educativos.

Por conseguinte, na questão: Em sua concepção, os espaços, materiais e mobiliários são adequados e suficientes para atender as crianças? Explique, obtivemos as seguintes respostas:

(04) – “Não. O espaço interno é pequeno e os materiais são insuficientes para todos”.

(01) diz que: “Não. O espaço ainda é insuficiente e os materiais e mobiliários também. Nem todas as salas têm TV e bebedouro”.

(05) destaca – “As mesas e as cadeiras são adaptadas para as crianças e os brinquedos são poucos.

Por outro lado, para (02) - “Sim, possui boa estrutura se comparada a outros locais”.

Diante do exposto, percebemos que as professoras consideram os espaços, materiais e brinquedos insuficientes, embora haja a ressalva que o mobiliário no que se refere às mesas e as cadeiras sejam compatíveis com as idades das crianças. Destacamos ainda, a fala de (02) que difere das demais ressaltando que a instituição possui boa estrutura em comparação com

as outras. Ou seja, demonstra que a falta de espaços, materiais e mobiliários não se limita a essa instituição, sendo provavelmente uma marca das instituições educativas daquela localidade.

Segundo o princípio 7.1 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil “os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens” (BRASIL, 2018, p.62).

Ao observarmos o documento ressaltamos que o parâmetro 7.1.11. que trata sobre “o mobiliário adequado a cada faixa etária e fornecido para a alimentação: cadeirões para bebês, e cadeirinhas e mesinhas para crianças bem pequenas e crianças pequenas” (BRASIL, 2018, p.63) é obedecido na fala de (J.S.P). No entanto, a falta de brinquedos, TV e materiais descumprem o seguinte princípio: “o investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar (-se), conhecer(-se) das crianças” (BRASIL, 2018, p. 64). Assim, também concordamos que o parâmetro 7.2.12. que diz o seguinte: “o mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para atender as necessidades de brincadeiras, saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças” (BRASIL, 2018, p.65) não é obedecido.

Portanto, os espaços, materiais e mobiliários precisam favorecer o desenvolvimento das crianças, por isso é conveniente que sejam adaptados, organizados, disponibilizados de maneira acessível para o uso ativo e cotidiano das crianças com segurança e conforto.

No que diz respeito à indagação: Em sua opinião, a infraestrutura, ou seja, os espaços internos e externos oferecidos pela instituição são adequados? Explique, encontramos os depoimentos a seguir:

(04) destaca – “Não. O pátio para as crianças é grande, mas descoberto. O interno é pequeno.”

(05) expressa – “Não. A escola precisa de ampliação são muitos alunos para poucas salas”.

(02) – “Parcialmente, necessita de refeitório, quarto para soneca e sala de jogos”.

Nas falas podemos perceber em suas expressões que o espaço interno é pequeno e existe o problema de lotação das salas de aula. Observamos ainda, na expressão de (02) que a mesma aponta quais são os espaços que a instituição necessita. Diante do exposto,

percebemos que as práticas que deveriam ser realizadas no refeitório, sala de leitura, quarto para soneca e sala de jogos são todas realizadas na sala de aula.

Conforme Matos (2015), o espaço escolar não se restringe somente às salas de aulas. Por esse motivo é necessário pensar cuidadosamente sobre os espaços destinados as crianças. Elementos como localização, condições de acesso à edificação, tamanho do espaço da sala de aula, a área de lazer, a higiene, refeitório, local para sala de leitura e brinquedos devem ser considerados no momento de implantação de uma instituição de educação infantil.

Como a unidade de pesquisa em questão, não possui refeitório, quarto para soneca, sala de jogos como expressada na fala de (02) entendemos que o princípio 8.2 não é integralmente cumprido, na qual estabelece que

O programa de necessidades das Instituições de Educação Infantil deve pautar-se pelas dimensões do cuidar e educar, prevendo ambientes administrativos, ambientes de aprendizagem, ambientes de repouso, ambientes de higiene, ambientes de alimentação/ atenção, ambientes de serviços e ambientes para atividades externas (BRASIL, 2018, p. 69).

Na ausência de espaços internos específicos planejados com diferentes propósitos e usos que são os que a instituição não possui, o documento ressalta no parâmetro 8.2.5:

(...) as salas de atividades são os espaços destinados as atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças. Esses espaços preveem áreas adequadas as atividades propostas, com dimensionamento e mobiliário apropriados, de modo que contribuam para a vivencia e incentivem a realização de práticas socioeducativas e expressões infantis, como jogos, leituras e demais atividades específicas. As salas de atividades devem ser planejadas como ambientes estimulantes, confortáveis, acolhedores e seguros; (BRASIL, 2018, p.70).

Diante do exposto, compreendemos que a infraestrutura não assegura somente a autonomia e a segurança de alunos, famílias ou profissionais, mas também promove a interação entre as crianças e adultos. Um espaço escolar sem estrutura e organização não possibilita o desenvolvimento e aprendizagem das crianças visto que o ambiente físico com espaços, materiais, brinquedos, mobiliário e natureza associados a práticas pedagógicas são elementos essenciais de uma educação de qualidade. Portanto, destacamos a necessidade de melhorias na infraestrutura seja construção, ampliação ou reforma da instituição para atender as necessidades das crianças e possibilitar um espaço escolar propício para o atendimento com

qualidade. No entanto, para isso também são necessárias ações de planejamento, avaliação, monitoramento e manutenção das estruturas físicas das Instituições de Educação Infantil.

De acordo com Garcia, Garrido e Marconi (2017) a infraestrutura não é um elemento irrelevante, pelo contrário, é um requisito imprescindível auxilia na socialização da criança, estimula a criatividade, favorece o desenvolvimento motor e cognitivo e facilita o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, todos os espaços necessitam ser criados e organizados para as crianças para a sua devida exploração a partir de suas ideias e desejos.

Por conseguinte, na questão: Existe algum programa presente na escola articulado com as áreas da saúde, nutrição, assistência social, cultura, meio ambiente e direitos humanos, entre outros? Dos sujeitos que responderam a essa questão, destacamos as seguintes falas:

(01) diz que: “Sim. Temos o Saúde na escola”.

(02) destaca- “Sim. Desenvolvemos Projetos pedagógicos durante o ano”.

Já, (06) expressa - Não sei.

Enquanto (04) – Não.

Como podemos observar, nas falas (01) e (02) o único programa existente é o “Saúde na escola”. Além disso, entendemos que são desenvolvidos projetos pedagógicos nas áreas da saúde, nutrição, meio ambiente, entre outros. No entanto, (06) e (04) expressam o desconhecimento dos mesmos sobre o programa que (01) afirma existir na instituição.

Sobre esta questão, o documento apresenta o princípio 6.1 que aborda a rede de proteção social, ressaltando que “a proteção integral das crianças extrapola as funções educativas e de cuidado e deve ser articulada por meio de ações que integrem as Políticas Públicas intersetoriais” (BRASIL, 2018, p.59).

Compreendemos que a prática intersetorial não é uma tarefa fácil e que muitas vezes ela está somente no papel através de programas como o citado por (01). A sua efetividade depende da vontade de “fazer acontecer” e articulação gestores, professores e demais profissionais com objetivos sociais, humanísticos e pedagógicos claros e compartilhados centrados na criança como o estabelecido no parâmetro 6.1.2:

criar estratégias de participação e fortalecimento da rede de proteção e cuidado a criança nas comunidades, em conjunto com os Gestores das Instituições de Educação Infantil, buscando articulação com as áreas de saúde, nutrição, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, promovendo políticas e programas governamentais de apoio as famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2018, p. 58).

Nesta perspectiva, podemos analisar a partir da expressão de (01) e dos demais a necessidade de alinhamento e diálogo entre as políticas dos serviços da primeira infância. As ações precisam ser pensadas em conjuntos, coordenadas e centradas nas crianças, visando potencializar o desenvolvimento da criança na instituição de educação infantil. Assim, concordamos com Góes e Machado (2013) quando afirmam que a intersectorialidade constitui uma nova forma de trabalhar que possibilita a fragmentação das práticas educativas e, portanto produz efeitos significativos.

Quando indagamos: Qual (is) é (são) instrumento (s) utilizado(s) para a avaliação das práticas desenvolvidas? Obtivemos o seguinte resultado:

Tabela nº12: Instrumentos de avaliação da prática pedagógica segundo os entrevistados, 2019

Respostas	Total de sujeitos	Porcentagem
Provas	03	50%
Prova e observação crítica	02	33%
Prova, observação crítica e fotografias	01	17%
Fotografias	-	-
Relatório	-	-
Portfólio	-	-
Outro	-	-
Total	06	100%

Fonte: Questionário de pesquisa, 2019.

Nas respostas, percebemos que 50% dos pesquisados responderam que utilizam somente provas, 33% marcaram duas opções sendo prova e observação crítica, já 17% disseram que utilizam prova, observação crítica e fotografias. Observamos que o relatório e o portfólio não são utilizados como instrumentos de avaliação.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, a avaliação é abordada na área focal 4, especificamente no princípio 4.4: observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças. O documento ressalta que as experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas precisam ser documentadas, refletidas e compartilhadas com os pais ou responsáveis. Entre os instrumentos que podem ser utilizados, o documento orienta em seu parâmetro 4.4.7. “realizar acompanhamento e registro da aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio de fotos, desenhos e documentos, e criar o portfólio da Educação Infantil que será socializado com os responsáveis e equipe pedagógica” (BRASIL, 2018, p.52).

Desta forma, constatamos que ao utilizar a prova como instrumento de acompanhamento de aprendizagem, a instituição contraria o referido parâmetro como também

a DCNEI que em questões anteriores responderam utilizarem para a formulação do currículo. Logo, a instituição deve modificar esse instrumento, pois o seu uso mantém uma prática de avaliação tida como classificatória visto que atribuem notas e julgamentos. O que na Educação Infantil constitui um ponto negativo visto que a avaliação nessa etapa de ensino precisa ser diferenciada. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil destaca que o processo avaliativo deve se constituir com:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; - A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

Para Hoffman (2012) a avaliação ainda presente nas escolas brasileiras é a avaliação classificatória que caracteriza-se como disciplinadora, punitiva e discriminatória. Ainda segundo a autora esse tipo de avaliação não possibilita a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos. Assim, a avaliação na Educação Infantil não deve ser entendida como uma ferramenta para retenção, promoção ou classificação das crianças. Portanto, a autora propõe, na Educação Infantil, uma avaliação mediadora entendida como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Neste capítulo constatamos os elementos que ainda são desafios para o alcance de uma Educação Infantil de qualidade. Assim, entendemos que os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil precisam ser respeitados e observados para a formulação e a implementação de políticas públicas que assegurem a oferta dessa etapa de ensino de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas formuladas na área da educação infantil impactaram de maneira positiva a demanda de educação formal para as crianças. Os marcos legais contribuíram para a garantia do direito a educação e para a expansão de oferta nas últimas décadas, fazendo com que a educação infantil ocupe um lugar de destaque na educação básica. Por isso, no cenário atual, as novas diretrizes são baseadas em uma visão da criança como sujeitos de direitos fundamentados a partir de pressupostos que garantam o atendimento de qualidade.

Buscamos nessa pesquisa, na creche do cruzeiro, analisar a efetividade dos princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil como imprescindíveis para a organização e funcionamento das instituições vislumbrando o desenvolvimento de práticas educativas e o enfrentamento aos aspectos assistencialistas.

O resultado da pesquisa mostra que o Brasil aumentou consideravelmente o número de crianças nas instituições de educação infantil. Apesar do esforço na ampliação da oferta de atendimento observamos que isso não significa que seja acompanhado de educação e cuidado de qualidade. Constatamos pelos dados trazidos que os princípios dos Parâmetros Nacionais de Qualidades da Educação Infantil são efetivados parcialmente, pois ainda persistem problemas quanto a recursos físicos e estrutura. Em suma, há um descompasso entre os princípios e parâmetros defendidos pelo documento ao que é praticado no cotidiano da instituição.

Com relação à formação dos professores constatou-se a necessidade de cumprimento das qualificações requeridas legalmente para a atuação na educação infantil, no entanto os dados mostram que as educadoras apesar de reconhecerem o educar e cuidar como intencionalidades das práticas pedagógicas têm dificuldades em incorporá-las em práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças.

Por sua vez, a efetivação do projeto político pedagógico, a consolidação da gestão democrática, a adaptação do currículo a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças são alguns dos elementos que ainda precisam ser modificados pela instituição para o atendimento aos parâmetros.

Diante do exposto, sugerimos que a Creche do Cruzeiro enquanto instituição passe a de fato admitir o alinhamento aos princípios e parâmetros descritos. Desta forma, apresentamos as seguintes recomendações: avaliar a estrutura curricular; refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a rotina; organizar espaços de estudo com debate do documento e diálogo com professores e os demais profissionais da instituição uma vez que a

qualidade é um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Além disso, colocamos para o gestor da secretaria de educação a necessidade de utilização dos parâmetros para a orientação de programas relacionados à infraestrutura física e pedagógica e equipamentos adaptados às necessidades infantis e assim por diante.

Este trabalho nos oportunizou ampliar o conhecimento teórico e prático sobre a educação infantil, e as questões intrínsecas a ela que promovem a qualidade, como também, possibilitou compreender as políticas públicas voltadas para o atendimento e a qualidade dessa etapa da educação.

Este estudo ainda contribuiu para o aprofundamento do conhecimento científico em educação e políticas públicas, assim como propiciou a reflexão sobre os desafios persistentes à melhoria da qualidade de atendimento na Educação Infantil. Portanto, pretendemos com esse registro fazer um alerta quanto à necessidade de políticas públicas eficientes na educação infantil que sejam coerentes com o estabelecido nos documentos oficiais, sobretudo em termos de parâmetros de qualidade desse nível da educação formal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary B. P. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. 2009. Tese (Doutorado em serviço social). Universidade Estadual Paulista, Franca, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALMEIDA, G.J; PAIVA, H.V. A. **Avaliação institucional na educação infantil: a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico**. EccoS. São Paulo, n. 40, p. 83-96, mai./ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 02. nov. 2019.

_____. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 02. nov.2019.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 02. nov.2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03.nov.2019.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

_____. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 04. nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018. Disponível em: https://9ec4eda3-2bb1-4cc6-8750-d8ac2d8327a0.filesusr.com/ugd/2bfe97_7b99b49d40484d089b9cc62e7b9056ad.pdf. Acesso em: 15. out.2019.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 03.nov.2019.

_____. **Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 29/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas e resultados 1995-2002: educação infantil no Brasil. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001713.pdf>. Acesso em: 05/01/2020.

BARBOSA, Adriana Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira. **Infância ou infâncias?**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação**. Brasília: MEC/UFRG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 03/04/2020.

BRITO, K. R.S. **Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil**. Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, jan.-jun. 2014.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia H. Viera. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final**. São Paulo: FCC/DPE, 2006.128p.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 31/03/2020.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras**. Cadernos de pesquisa, v.14, n.142, p.20-54, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 31/03/2020.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em educação**. Nuances: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>>. Acesso em: 28.dez.2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Sabrina da Costa. **A emergência da sociologia da infância**: rupturas conceituais no campo da sociologia e os paradoxos da infância na contemporaneidade. Veras, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 63-80, 2012.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência**: a importância da historicidade para sua construção. Estudos e pesquisas em psicologia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GARCIA, P.S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do grande abc paulista. HOLOS. Ano 33, v. 1, p. 139-154, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5140>>. Acesso em: 13/08/2020.

GÓES, F. T.; MACHADO, L. R. S. **Políticas Educativas, Intersetorialidade e Desenvolvimento Local**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a16.pdf>>. Acesso em: 13/08/2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educação e sociedade. vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 31/03/2020.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 12/04/2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF livros, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed.São Paulo: Atlas, 2002.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e de educação dos professores de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2437/2392>>. Acesso em: 31/03/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATOS, Julianna Mendes de. A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba, PR. **Anais...Curitiba**, 2015, p. 5550-5562. Disponível: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf>. Acesso em: 12/08/2020.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELLOS, Kathleen Elane Leal. **Infância, infâncias**: o ser criança em espaços socialmente distintos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano 24, n. 76, p.165-180, nov. 2003.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. **Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios**. *RAC*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 26/05/2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em: 03.nov.2019.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 28/04/2020.

ROSEMBERG, Flúvia. **Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão**. Cadernos de pesquisa. n.107, p.7- 40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 02/02/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 22/04/2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico 20. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 1995.

APÊNDICE – Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS
ALUNA: Natália Oliveira de Lima
ORIENTADORA: Rita de Cássia da Rocha Cavalcante

Prezado informante,

Estamos realizando a pesquisa “A efetividade dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil: Um estudo de caso” e gostaríamos de contar com a sua colaboração em fornecer as repostas aos itens abaixo relacionados. De antemão informamos que será garantido o anonimato e a preservação da sua identidade e que o uso das informações colhidas no estudo deve ser para fins exclusivos de pesquisa científica e acadêmica. Por fim, pedimos a sua autorização para divulgação das informações solicitadas e agradecemos a sua disposição em participar como informante de nosso estudo.

QUESTIONÁRIO

I - IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome (ou iniciais): _____
- b) Sexo: () Feminino () Masculino.
- c) Situação de trabalho: () Efetivo () Contratado
- d) Formação acadêmica: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior. Nome do curso: _____
- e) Possui Pós-graduação: () Sim. Nome do curso _____
() Não .
- f) Tempo de serviço na instituição: _____
- g) Cargo que exerce na unidade escolar: _____
- h) Carga horária de trabalho semanal: () 20 horas () 30 horas () 40 horas
- i) Remuneração profissional: _____

II – INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA

- 1) Quantos alunos a escola atende? _____
- 2) Qual a quantidade de turnos e turmas atendidas? _____
- 3) As turmas têm quantidade adequada de crianças? () Sim () Não.
- 4) As salas de aula possuem proporções recomendadas para atendimento das crianças?
() Sim () Não.
- 5) Qual(is) instância(s) colegiada(s) que a escola tem?
() Conselho escolar () Grêmios estudantis () associação de pais e mestres
() Outros: _____
- 6) A escola tem projeto político pedagógico (PPP) conhecido por todos? () Sim () Não.
- 7) Quem participou da elaboração do PPP?
() Diretor () Professores () Funcionários () Pais () Comunidade local.

- 8) O PPP é implementado? () Sim () Não.
- 9) Qual é o documento utilizado para a formulação do currículo?
 () Base Nacional Comum Curricular () Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
 () Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil () Outro _____
- 10) Qual é a intencionalidade das práticas pedagógicas desenvolvida na escola?
 () Educar () Adaptar a sociedade () Cuidar () Brincar () Educar e Cuidar.
- 11) Quais são as práticas desenvolvidas na instituição?
 () Brincadeiras espontâneas () Brincadeiras dirigidas () Descanso
 () Atividades físicas () Práticas de higiene () Práticas de alimentação
 () Coordenação motora () Contação de histórias
 () Exploração do ambiente natural e social.
- 12) Em sua opinião, qual o tipo de gestão escolar existente na instituição?
 () Democrática () Autoritária
- 13) Quem participa do processo de decisão na escola?
 () Diretor () Diretor e professores () Diretor, professor e funcionários () Diretor,
 professor, comunidade, funcionários e pais () Outros: _____
- 14) Existe avaliação da própria escola? () Sim () Não. Em caso afirmativo, responda a seguinte questão
- 15) Quem participa do processo de avaliação institucional?
 () Diretor () Professores () Diretor e professores () Diretor, professores,
 funcionários e pais () Outro _____

II- INFRAESTRUTURA, INTERSETORIALIDADE, ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS:

- 1) Existe espaço organizado como sala de brinquedos, biblioteca ou cantinho da leitura?

- 2) Em sua concepção, os espaços, materiais e mobiliários são adequados e suficientes para atender as crianças? Explique.

- 3) Em sua opinião, a infraestrutura, ou seja, os espaços internos e externos oferecidos pela instituição são adequados? Explique.

- 4) Existe algum programa presente na escola articulado com as área da saúde, nutrição, assistência social, cultura, meio ambiente e direitos humanos, entre outras?

III – INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFISSIONAIS:

- 1) O sistema de ensino possui plano de cargo e carreira ? () Sim () Não.

- 2) O piso nacional salarial aos professores da educação infantil é respeitado? () Sim () Não.
- 3) A rede de ensino oferece algum programa de formação continuada aos professores?
() Sim () Não. Em caso afirmativo a questão anterior responda a seguinte.
- 4) Qual(is) tipo(s) de formação continuada é(são) ofertada(s) aos professores?
() Encontros () Cursos () Oficinas
() Outros: _____
- 5) Além dos professores alguém mais participa da formação continuada? _____
- 6) Qual(is) é(são) o(s) instrumento(s) utilizado(s) para a avaliação das práticas desenvolvidas?
() Provas () Observação crítica () Portifólios () Fotografias () Relatório
() Outro: _____
- 7) As famílias participam das atividades desenvolvidas pela escola? () Sim () Não.
- 8) A comunidade participam da escola? () Sim () Não
- 9) Como é organizado o currículo da educação infantil na instituição?
() Eixos denominados movimento, identidade e autonomia, linguagem oral e escrita, matemática, artes visuais e música.
() Campos de experiência e direitos de aprendizagem.
() Articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.
() Outro _____