

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LAÉCIO NEVES CARDOSO**

**A UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 04 E 05 ANOS NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

**CÁCERES-MT**

**2018**

**LAÉCIO NEVES CARDOSO**

**A UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 04 E 05 ANOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

**CÁCERES-MT**

**2018**

C268a      CARDOSO, Laécio Neves.  
A Universalização do Atendimento da Criança de 04 e 05 Anos na Educação Infantil no Município de Cáceres-Mt / Laécio Neves Cardoso - Cáceres, 2018.  
213 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. Color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.  
Orientadora: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

1. Educação Infantil. 2. Política Educacional. 3. Universalização. 4. Neoliberalismo. I. Laécio Neves Cardoso II. A Universalização do Atendimento da Criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no Município de Cáceres-Mt:.

CDU 373.2(817.2)

**LAÉCIO NEVES CARDOSO**

**A UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 04 E 05 ANOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

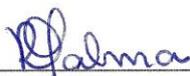
Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**



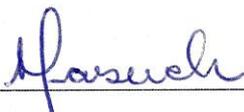
---

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)



---

Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Membro Externo – PPGE/UFMT)



---

Dra. Jaqueline Pasuch (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

**APROVADA EM: 05/03/2018**

## ***DEDICO ESTA DISSERTAÇÃO...***

*Aos/as educadores/as e demais pessoas que lutam incondicionalmente, dia após dia, para que seja garantido o direito das crianças de frequentarem uma instituição de ensino que lhe ofereça uma educação de qualidade e que às trate com a dignidade devida, e, acreditando “utopicamente” num mundo melhor.*

## **AGRADEÇO**

A **Deus** pelo dom da vida!

Aos meus filhos **Jerônimo Gregório Mariano Neto** e **Laécio Neves Cardoso Junior**, que foram, são, e, sempre serão a razão de me manter firme nos ideais e sempre seguir em frente.

A minha esposa, **Vilma Gregório Cardoso**, que tem sido minha companheira incondicional em todos os momentos.

Aos meus pais **Arnaldo Neves Cardoso** e **Benevidea de Jesus Cardoso**, que sempre estiveram comigo seja fisicamente ou no pensamento, e que jamais mediram esforços para que tivéssemos a maior escolaridade possível.

Aos meus irmãos – **Laudinei Neves Cardoso**, **Éliton Robson Neves Cardoso** e **Erivan Neves Cardoso** - pela amizade, companheirismo e dedicação, mesmo com a distância geográfica que nos separa.

A minha orientadora **Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima**, por aceitar me orientar, pela acolhida generosa, por compartilhar seu riquíssimo conhecimento, por ter sempre uma palavra motivadora, quando tudo parecia desabar (quantas intercorrências), pela segurança e firmeza que me transmitia em cada orientação, pela confiança em mim depositada na liberdade da escrita e por enriquecer o “nosso trabalho”, com valiosas sugestões.

As professoras: **Dra. Jaqueline Pasuch** (UNEMAT), **Dra. Rute Cristina Domingos da Palma** (UFMT) e **Dra. Marilda Oliveira Costa** (UNEMAT) por prontamente aceitarem o convite para participar da banca avaliadora deste trabalho, pela leitura cuidadosa e criteriosa e pelas contribuições que foram fundamentais para o enriquecimento desse trabalho.

A minha amiga **Elina Monteiro Rodrigues**, pela amizade incondicional, pela parceria bem-sucedida em trabalhos que realizamos juntos antes e durante o mestrado, pela paciência em ler cuidadosamente tudo o que eu escrevia, e pelas contribuições e incentivos até culminar nesta dissertação. Minha eterna gratidão!!

!

*A “minha irmãzinha” **Lucinalda Carneiro Lima**, assim carinhosamente foi e é chamada, a pessoa com quem dividi a orientadora nesta turma, e que construímos uma grande amizade.*

*Aos colegas da turma PPGEdU/UNEMAT/2016, (Ana Paula, Daiane, Edileuza, Elina, Emanuel, Ester, Eva, Everaldo, Hellen, Karina, Kássia, Krys, Lucinalda, Maria Claudia, Márcia, Nilson, Rafaello, Samara, Tatiana, Waldemir e Wallace), por compartilharem suas experiências e pelas amizades construídas.*

*Aos professores/as do PPGEdU/UNEMAT, pelas contribuições teóricas e metodológicas que foram fundamentais para desatar alguns nós em mim. Obrigado a cada um com quem tive a oportunidade de aprender um pouco mais, e, de certo modo contribuíram com a minha pesquisa, com minha maturidade acadêmica, e principalmente enquanto ser humano.*

*A cada uma das 21 instituições de ensino, lócus dessa pesquisa, pela acolhida incondicional dos **gestores/as**, dos **professores/as** e, **pais/mães e/ou responsáveis** que contribuíram para o processo de elaboração e conclusão nesta pesquisa.*

*A cada uma dessas pessoas especiais em minha vida, meu **muito obrigado!***

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

*(Eduardo Galeano)*

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, e teve como foco as políticas educacionais na Educação Infantil, com ênfase nas recentes mudanças em relação a oferta de vagas provocadas pela Emenda Constitucional (EC) nº. 59 de 11 de novembro de 2009, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula e a emergência da universalização do atendimento a criança de 04 e 05 anos. Assim, teve como objetivo analisar os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT, dada a essa obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos decorrente da EC-59/2009. A questão motivadora para definir o percurso investigativo desta dissertação foi: como os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais influenciam o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT? Para tanto, percorremos um caminho histórico em busca da compreensão do momento em que a Educação Infantil passa a ter uma identidade própria e quando a criança passa a ser considerada sujeito de direitos, que possui necessidades próprias. Realizamos uma discussão referente as políticas educacionais a partir da década de 80, as influências neoliberais ocorridas nessas políticas, e os caminhos da obrigatoriedade com foco na universalização do atendimento a criança de 04 e 05 anos. A pesquisa apoia-se na abordagem quanti-qualitativa e na perspectiva crítico-dialética, realizada com vinte e uma instituições de ensino que ofertam Educação Infantil no município de Cáceres-MT. Os procedimentos metodológicos da pesquisa para a coleta de dados foram organizados e realizados em duas etapas: a primeira etapa consistiu na análise de documentos oficiais, dentre eles, Leis, Planos de Educação, Termos de Convênio e Colaboração celebrados entre o município, o Estado e a União e dados estatísticos do IBGE sobre a população; a segunda etapa consistiu na aplicação de questionários para os sujeitos da pesquisa, sendo estes, 325 pais/mães e/ou responsáveis, 19 professores/as e 6 gestores/as. Os dados obtidos foram analisados por meio de classes e categorias, tendo como base interpretativa a análise de conteúdos de Bardin. Os resultados demonstram que os sujeitos compreendem a Educação Infantil como uma etapa importante na vida escolar da criança, no entanto, divergem sobre a função da Educação Infantil, pois, foram apresentadas três funções distintas: o desenvolvimento integral das crianças; antecipação da escolarização, preparação para o ensino fundamental. Evidenciou-se também que ainda há um déficit de vagas para atender as crianças de 0 a 3 anos e também para universalizar o atendimento das crianças de 4 e 5 anos. O município, por sua vez, não possui uma política de ampliação e construção de novas instituições ficando totalmente dependente da colaboração de outro ente federado, principalmente da União, através do PAR.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Política Educacional. Universalização. Neoliberalismo.

## ABSTRACT

This research is linked to the research line Education of Teachers, Policies and Pedagogical Practices, and focused on educational policies in Early Childhood Education, with emphasis on the recent changes in relation to vacancies caused by Constitutional Amendment (EC) No. 59 of November 11, 2009, which establishes the compulsory registration and the emergence of universalization of care for children aged 4 and 5. Thus, the objective was to analyze the economic, social, legal and cultural determinants in the process of universalizing care children aged 4 and 5 years in early childhood education in the city of Cáceres-MT, due to this compulsory basic education from 4 to 17 years of age resulting from EC-59/2009. The motivating question to define the investigative course of this dissertation was: how the economic, social, legal and cultural determinants influence the process of universalization of the care of the child of 04 and 05 years in early childhood education in the city of Cáceres-MT? In order to do so, we go through a historical path in search of an understanding of the moment in which the Childhood Education begins to have its own identity and when the child happens to be considered a subject of rights, which has its own needs. We conducted a discussion about educational policies from the 1980s on, the neoliberal influences that occurred in these policies, and the paths of compulsion focused on the universalization of care for children aged 4-5 years. The research is based on the quantitative-qualitative approach and the critico-dialectic perspective, carried out with twenty-one educational institutions offering children's education in the municipality of Cáceres-MT. The methodological procedures of the research for data collection were organized and carried out in two stages: the first step consisted of the analysis of official documents, among them, Laws, Education Plans, Terms of Agreement and Collaboration concluded between the municipality, the State and the Union and IBGE statistical data on the population; the second step consisted of the application of questionnaires to the subjects of the research, being these, 325 parents and / or responsible, 19 teachers and 6 managers. The data obtained were analyzed by means of classes and categories, based on the analysis of Bardin contents. The results show that the subjects understand Early Childhood Education as an important step in the school life of the child, however, they differ on the role of Early Childhood Education, since three different functions were presented: the integral development of children; anticipation of schooling, preparation for primary education. It was also evidenced that there is still a deficit of vacancies to attend to children from 0 to 3 years and also to universalize the care of the children of 4 and 5 years. The municipality, in turn, does not have a policy of expansion and construction of new institutions entirely dependent on the collaboration of another federated entity, mainly the Union, through the PAR.

**Keywords:** Early Childhood Education. Educational politics. Universalization. Neoliberalism.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADI – Auxiliar de desenvolvimento infantil
- BM – Banco Mundial
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
- CF – Constituição Federal
- CMEC – Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT
- COEDI – Coordenadoria de Educação Infantil - MEC
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EC-14 – Emenda Constitucional 14
- EC-53 – Emenda Constitucional 53
- EC-59 – Emenda Constitucional 59
- ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
- EI – Educação Infantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FUNDEB – Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Jr. – Júnior
- LBA – Legião Brasileira de Assistência
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MIEIB – Movimento Inter fóruns de Educação Infantil
- MPE – Ministério Público Estadual

MT – Estado de Mato Grosso

Nº – Número

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

Ord. – Ordem

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDI – Programa de Desenvolvimento Institucional

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto interno bruto

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

Sic – “Assim mesmo”, aponta erro de palavras e/ou de conteúdo gramatical

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

SMED – Secretaria Municipal de educação de Cáceres-MT

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Demonstrativo da poluição do município de Cáceres e taxa de natalidade ---</b>	<b>101</b>
<b>Tabela 2 - Demonstrativo de matrícula em creche e pré-escola por rede de atendimento -----</b>	<b>101</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Instituições de ensino e suas formas de oferta da Educação Básica, organização por turmas e quantitativo de alunos -----</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 2 – Dados das instituições de ensino públicas, urbanas que ofertam Educação Infantil no ano de 2016, que atendem os critérios da pesquisa -----</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 3 - Percentual dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as da Instituições de ensino públicas, urbanas, que ofertam Educação Infantil no ano de 2016, que atendem os critérios da pesquisa -----</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 4 - Cálculo da amostra dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as da Instituições de ensino públicas, urbanas, que ofertam Educação Infantil no ano de 2016 -----</b>	<b>38</b>
<b>Quadro 5 - Resumo da amostra dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as da Instituições de ensino públicas, urbanas, que ofertam Educação Infantil no ano de 2016 -----</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 6 - Distribuição dos questionários, e respectivos retornos dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as -----</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 7 - Demonstrativo do código de identificação dos gestores/as, professores/as e pais/mães e/ou responsáveis -----</b>	<b>47</b>
<b>Quadro 8 - Demonstrativo da população e déficit de atendimento -----</b>	<b>103</b>
<b>Quadro 9 - Dimensão 4: infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – 4 Áreas – 22 Indicadores-----</b>	<b>106</b>
<b>Quadro 10 - Demonstrativo dos Termos de Convênios do Município de Cáceres celebrados com o FNDE-----</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 11 - Perfil – Escolarização dos subgrupos: gestores/as; professores/as e pais/mães e/ou responsáveis -----</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 12 - Resultado da questão – Conhecimento sobre a obrigatoriedade da matrícula de 04 e 05 anos na Educação Infantil -----</b>	<b>120</b>
<b>Quadro 13 - Resultado da questão – Conhecimento sobre ser de competência do município a oferta da Educação Infantil -----</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 14 - Resultado da questão – Cumprimento da responsabilidade em relação a Educação Infantil pelo município de Cáceres -----</b>	<b>127</b>
<b>Quadro 15 - Resultado da questão – Opinião dos gestores/as e professores/as, sobre frequência de realização de matrícula das crianças de 04 e 05 anos pelos pais -----</b>	<b>135</b>

<b>Quadro 16 - Resultado da questão – Divulgação e incentivo pela escola para a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil-----</b>	<b>137</b>
<b>Quadro 17 - Resultado da questão – Importância da Educação Infantil na vida escolar das crianças -----</b>	<b>139</b>
<b>Quadro 18 - Resultado da questão – melhor idade para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil-----</b>	<b>145</b>
<b>Quadro 19 - Resultado da questão – Conhecimento de desistência de crianças matriculadas na Educação Infantil na escola-----</b>	<b>168</b>
<b>Quadro 20 - Resultado da questão – Existência de vagas na escola, para todas as solicitações de matrículas na Educação Infantil -----</b>	<b>171</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis por estado civil -----</b>	<b>113</b>
<b>Gráfico 2 - Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis que exercem atividade remunerada e o setor dessa atividade -----</b>	<b>114</b>
<b>Gráfico 3 - Demonstrativo de renda familiar (em salário mínimo) dos subgrupos: gestores/as; professores/as e pais/mães e/ou responsáveis -----</b>	<b>115</b>
<b>Gráfico 4 - Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis em função da turma por faixa etária -----</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 5 - Demonstrativo de professores/as em função da turma por faixa etária -----</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 6 - Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis sobre conhecer pais que não matricularam as crianças de 04 e 05 anos na escola -----</b>	<b>136</b>

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1 – Percentual de cumprimento dos indicadores da meta 1 do PNE, por ente federado e região geográfica ----- 98**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>2 A METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>28</b>
2.1 A abordagem e o tipo da pesquisa	29
2.2 O <i>locus</i> da pesquisa	32
2.3 A escolha dos sujeitos da pesquisa	33
2.4 Os instrumentos de coleta de dados	40
2.4.1 Análise de documentos	40
2.4.2 Questionário: aplicação, sistematização e tabulação	43
<b>3 CONTEXTOS DA INFÂNCIA E AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>50</b>
3.1 Qual infância, qual criança e qual política? Concepções, contextos históricos e emergentes nas políticas educacionais	51
3.1.1 Contextos históricos e emergentes na Educação Infantil	56
3.2 Os princípios do neoliberalismo, a educação e a política educacional de universalização da matrícula de 04 e 05 anos	62
3.2.1 Políticas educacionais a partir da década de 80 e a emergência do processo de universalização	69
3.2.2 Contextualizando o processo de universalização da matrícula de 04 e 05 anos a partir da década de 80 e as interfaces com as políticas educacionais	75
3.3 Os caminhos contemporâneos do ensino obrigatório na Educação Básica alcançando a Educação Infantil	88
3.3.1 A obrigatoriedade da Educação Infantil nos planos de Educação	94
<b>4 O PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 04 E 05 ANOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES – AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES</b>	<b>100</b>
4.1 A obrigatoriedade da Educação Infantil em Cáceres-MT	100
4.1.1 O Regime de colaboração através do Plano de Ações Articuladas – PAR, o PROINFÂNCIA e a exigência da universalização da matrícula de 04 e 05 anos na Educação Infantil	104

<b>4.2 A percepção dos gestores/as, professores/as e pais/mães e/ou responsáveis sobre a universalização da matrícula de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres</b> -----	110
<b>4.2.1 Caracterização dos perfis dos sujeitos</b> -----	111
<b>4.3 Percepção dos sujeitos respondentes sobre a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade na Educação Infantil</b> -----	119
<b>4.3.1 Categoria I - Percepção dos sujeitos sobre os aspectos legais da Educação Infantil</b> -----	120
<b>4.3.2 Categoria II - Percepção dos sujeitos em relação a matrícula de crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil</b> -----	134
<b>4.3.3 Categoria III - Percepção da importância da Educação Infantil para os sujeitos</b> -----	139
<b>4.3.4 Categoria IV - Percepção dos sujeitos sobre a frequência e a existência de vagas na Educação Infantil</b> -----	164
<b>4.4 Síntese dos resultados - Influências no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil em Cáceres-MT</b> -----	173
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	180
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	184
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES/AS</b> -----	191
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS</b> -----	196
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PAIS/MÃES E/OU RESPONSÁVEIS</b> -----	201
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – GESTOR(A)</b> -----	206
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)</b> -----	208

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO –  
PAIS/MÃES E/OU RESPONSÁVEIS ----- 210**

**APÊNDICE G – QUADRO COM O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA ----- 212**

**APÊNDICE H – QUADRO COM RESULTADO DA QUESTÃO – AÇÕES A  
SEREM MUNICÍPIO DE CÁCERES PARA MELHORAR E UNIVERSALIZAR  
A EDUCAÇÃO INFANTIL DE 04 E 05 ANOS ----- 213**

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa sobre *A universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT*, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, políticas e Práticas Pedagógicas, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, tendo como aporte teórico os autores que discutem as políticas educacionais, bem como as influências de forças hegemônicas exercidas no contexto educacional.

O meu<sup>1</sup> envolvimento com o valor da educação está intrinsecamente ligado desde minha infância: nascido em meados da década de 70, em Cruzeiro D'Oeste (atualmente Município de Glória D'Oeste), de origem humilde, filho de pai marceneiro e mãe dona de casa, pais zelosos com a educação dos 04 filhos e que, por necessidade financeira e em busca de melhores condições de vida, decidiram migrar em 1980 para o Distrito de Horizonte D'Oeste (antiga Vila Nova) no Município de Cáceres-MT em 1980. Neste município vivi toda a infância e adolescência e onde frequentei a Escola pública. Sempre fui muito incentivado pelos meus pais, que diziam que só a educação pode fazer a diferença na vida de uma pessoa e que a única riqueza que poderiam deixar para os filhos é a educação. Naquele tempo, parecia estranho ouvir essa frase, pois, não era uma riqueza palpável, e sim uma coisa abstrata, uma utopia. E foi este sentimento utópico que me movimentou ao longo da vida e o que me mantém acreditando que podemos fazer um mundo diferente através da educação. Isso despertou-me o desejo de ser um profissional da Educação.

Em 1994, fui aprovado no curso de Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, curso que conclui no ano de 1997. Iniciei a carreira docente em 1998 na Escola Municipal União, em horizonte D'Oeste, onde atuei como Diretor até o ano de 2000.

Nesse período tive minha primeira inquietação específica em relação a Educação Infantil, pois, na condição de gestor, ao abrir uma turma de Educação Infantil na etapa pré-escolar, precisava contratar uma professora para esta turma. Fiz a solicitação à SMED via ofício. Para minha surpresa (e frustração), alguns dias após essa solicitação de contrato, recebi uma moça que acabara de concluir o ensino médio (propedêutico), filha de um político local, portando um cartão de apresentação do então Secretário Municipal de Educação, escrito no verso, algo mais ou menos assim: atenda a filha do *fulano de tal*, e contrate-a para a vaga de

---

<sup>1</sup> Os verbos na primeira pessoa do singular serão utilizados na Introdução e nas Considerações Finais, tendo em vista a forma pessoal de dizer, especialmente nestas partes da dissertação.

professora da Educação Infantil. Seria até natural para aquele período essa situação, pois, contratava-se por indicação e apadrinhamento político. Porém, a moça além de não ter formação, apresentava um problema de dicção, um distúrbio de disfluência da fala (gagueira), e mal pronunciava uma palavra com sílabas simples. Ao questionar o Secretário Municipal de Educação sobre esse fato, ele simplesmente responde: “para cuidar de criança qualquer pessoa serve”.

Naquele período, apesar da minha pouca experiência com a docência, não pude compactuar com o entendimento do Secretário sobre a Educação Infantil, pois, desde então, já concebia a Educação Infantil algo indispensável na vida de qualquer criança, e esta deveria ser tratada com a responsabilidade que lhe era devida. E assim, depois de muita argumentação, consegui contratar uma pessoa com formação em magistério para ocupar a vaga.

Em 2001 mudei para o Distrito de Santo Antônio do Caramujo, onde atuei como professor, coordenador e por um curto período até como diretor da Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo.

No ano de 2007, representando o *segmento professores da rede pública municipal, que atuam no ensino fundamental da zona rural*, fui eleito conselheiro no Conselho Municipal de Educação de Cáceres/MT (CMEC), e, ao mesmo tempo eleito Presidente da Câmara do Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, posteriormente, em 2009, fui eleito Presidente do CMEC, cargo que ocupei por dois mandatos consecutivos até junho de 2015.

Nesse período de militância enquanto conselheiro, fui eleito Vice Coordenador Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME no biênio 2013/2014, Membro do Fórum Estadual de Educação no período de 2013 a 2015 e Membro da Comissão Estadual de Regime de Colaboração para o Sistema Estadual de Educação e os Sistemas Municipais de Educação. Nesse período tive a oportunidade de ampliar as relações institucionais e, conseqüentemente, ampliar conhecimentos acerca das políticas educacionais, sejam em âmbito municipal, estadual e federal.

Mesmo tendo formação acadêmica em área que não seja tão próxima das discussões da Educação Infantil, o fato de ter exercido a presidência do CMEC no período de 2009 a 2015, fez-me militante por uma Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade, que garanta o desenvolvimento integral da criança. A Educação Infantil sempre foi um tema de ampla repercussão no CMEC, sendo pelas Comissões temporárias instituídas, nas Reuniões

Plenárias, nas Reuniões da Câmara de Educação Básica (CEB), Audiências Públicas e nos Fóruns de Educação Infantil, sejam em âmbito municipal ou estadual.

A Constituição Federal de 1988 (CF) reconheceu, pela primeira vez, as creches e pré-escolas como instituições de educação, de direito da criança, dever do Estado e opção da família. Porém, ainda que houvesse evidências de que o dever do Estado deveria materializar-se na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade para as crianças até 5 anos de idade, constata-se que o dispositivo constitucional não assegurou amplamente tais direitos a todas as crianças.

Eis que, em 2009 é promulgada a Emenda Constitucional 59 (EC-59), e altera o art. 208 da CF, onde estabelece que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, estabelecendo que até 2016 essa obrigatoriedade fosse implementada. Esta política tem como objetivo oportunizar o acesso à educação aqueles que até então estavam com seus direitos cerceados pela negligência do estado.

Nesse contexto surge a minha grande inquietação frente a Educação Infantil no município de Cáceres-MT, que emergiu o desejo de tornar-me pesquisador motivando-me a realizar esta pesquisa, pois, desde a promulgação da EC-59, a oferta da Educação Infantil sempre foi pauta nas discussões do CMEC, bem como o déficit de atendimento, considerando as sucessivas intervenções do Ministério Público Estadual (MPE) junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), na garantia de direito das crianças por uma vaga na Educação Infantil. E algumas indagações eram-me recorrentes: Como o município vai atender todas as crianças de 04 e 05 anos que não estão matriculadas nas instituições que ofertam Educação Infantil? Quais ações devem ser implementadas para ampliar o número de vagas na Educação infantil? Haverá redimensionamento na forma de atendimento da Educação Básica na rede municipal? Qual seria número de alunos que o município tem capacidade financeira de atendimento? Tem dinheiro novo para ampliar o atendimento na Educação Infantil? Essas e outras questões faziam parte da minha rotina no CMEC e também no diálogo com os diversos secretários (as) de educação que estiveram à frente da SMED enquanto eu exerci o cargo de presidente do CMEC. É importante destacar que todo esse cenário não era uma peculiaridade do município de Cáceres-MT, mas de uma grande parcela dos municípios brasileiros.

O Ministério da Educação (MEC) sinalizava um respiro aos entes federados<sup>2</sup>, quando através Decreto 6.094/2007 institui O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, envolvendo esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica.

A partir desse compromisso, foi instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR) que apontava caminhos para algumas destas questões, através de assistência técnica e financeira aos entes federados. Entretanto, para acessar essa política o município precisava fazer a adesão voluntária ao PAR e ao mesmo tempo, apresentar seus pontos fortes, mas tinha que escancarar suas fragilidades em relação a um diagnóstico que envolve quatro grandes dimensões: 1- Gestão educacional; 2- Formação de professores/as e de profissionais de serviço e apoio escolar; 3- práticas pedagógicas e avaliação; e 4- Infraestrutura física e recursos pedagógicos. E esse escancarar dependia fundamentalmente de quem estava à frente da SMED.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 integrou a Educação Infantil aos sistemas de ensino e conferiu-lhe a responsabilidade de primeira etapa da Educação Básica. A promulgação dessa lei desencadeou outras mais que alteraram a organização desses sistemas. A exemplo disso, cito duas importantes mudanças legais: a primeira, com a Lei 11.274/2006, que se refere ao término da escolarização da pré-escola, que reduziu de 6 para 5 anos em decorrência da antecipação da entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental; a segunda que foi introduzida pela Lei 12.796/2013, a qual determinou à família a obrigatoriedade de matricular as crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, o que imputa ao Estado a obrigação de ofertar Educação Infantil às crianças de 4 e 5 anos<sup>3</sup>, regulamentando o disposto na Emenda Constitucional 59.

A CF, em âmbito educacional, estabelece responsabilidades e competências para os entes da federação brasileira, em seu artigo 211, que diz:

---

<sup>2</sup> Entendemos o ente federado na perspectiva abordada por Bordignon, (2009, p. 32) ao afirmar que “a redemocratização, consolidada na Constituição Federal de 1988, fruto de intensa participação da sociedade civil organizada nos debates da constituinte, colocou no cenário político um novo ator social: o cidadão. E como espaço de exercício de sua cidadania erigiu o Município como ente federado dotado de autonomia e instituiu os sistemas municipais de ensino”. E destaca o disposto no artigo 18, da Constituição que define a autonomia dos entes federados, sendo: Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

<sup>3</sup> Ressaltamos que o recorte “4 e 5 anos” justifica-se em função das Resoluções nº. 01/2010 e nº. 06/2010, ambas emanadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que estabelecem o corte etário para ingresso de crianças na primeira série do ensino fundamental (6 anos completos até 31 de março do correspondente ano letivo) e desse modo, toda criança que completar 6 anos após a data limite, deverá ser matriculada na pré-escola. Desse modo, destacamos que haverá crianças com 6 anos de idade na pré-escola. No entanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa, adotamos para a pré-escola a faixa etária de 4 e 5 anos em consonância com a data do corte etário.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (CF, 1988)

A distribuição das responsabilidades educacionais entre os Estados, Distrito Federal e Municípios é muito bem definida, sendo Educação Infantil prioridade do município. Nesse sentido, universalizar a matrícula a partir dos 04 anos pode ser um desafio enorme imposto aos municípios, mesmo com a previsão legal de regime de colaboração entre os entes federados.

Nesse contexto, Coelho (2010, p.33) destaca que:

A política de Educação Infantil, por ser uma competência prioritária do município, que, na complexa organização federativa brasileira, é um ente federado autônomo, coloca desafios para a relação da União com aquele, decorrentes do grande número desses entes federados (5.564), da interdependência das causas e das soluções, do contexto de recursos limitados, da disputa de concepções, dos diferentes interesses envolvidos e das fragilidades dos municípios (políticas, administrativas e financeiras).

Em junho de 2015, após ter vivido muitos embates acirrados com a administração municipal na condição de membro da Comissão de Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) representando o CMEC, e por não pactuar com o cerceamento de direitos, sejam eles referentes aos profissionais da educação, sejam eles principalmente em relação às crianças adolescentes e jovens que dependem exclusivamente da educação pública, gratuita e de qualidade, que permitam sonhar e alçar voos rumos a um futuro diferente e promissor. Junto a outros membros da comissão, apresentamos uma versão final do PME, que não era a deseja para suprir todos os anseios educacionais para o município, porém, após muitos embates e negociações, essa versão assegurava os direitos aos estudantes e profissionais da educação. Eis que após a Conferência Municipal do PME de Cáceres, e seguido o rito legislativo, foi sancionada a Lei nº 2.482 que aprova o Plano Municipal de Educação de

Cáceres que contém 17 metas e 276 estratégias, sendo as metas 1 e 2 referentes para a oferta da Educação Infantil.

Na versão completa do PME de Cáceres, disponibilizado no sítio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso SEDUC-MT, na página 47, há diagnóstico que retrata a realidade em relação à Educação Infantil, destacando que “há 832 matrículas em creche representam 17,8% da população de 0 a 3 anos, entretanto, não há atendimento a crianças de 0 a 1 ano; há 2.379 matrículas na pré-escola, que representam 78,2% da população de 4 e 5 anos”.

Diante desse contexto, eis que o emerge problema da pesquisa, fundamentado em: Como os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais influenciam o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos decorrente da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos decorrente da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Para alcançar este objetivo geral, foram definidos outros quatro objetivos, os quais são chamados de objetivos específicos, sendo:

- Analisar a política nacional de Educação Infantil e as formas de colaboração técnica e financeira entre os entes federados para a universalização da pré-escola (04 e 05 anos);
- Verificar demandas das famílias para creche e pré-escolas;
- Identificar as políticas públicas municipais relacionada à expansão de vagas na Educação Infantil para as crianças urbanas e do campo;
- Analisar as percepções da comunidade cacerense em relação a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade.

A pesquisa foi realizada no Município de Cáceres-MT, que possui 42 instituições de ensino, tendo a SMED como mantenedora, sendo 24 urbanas e 18 do/no campo. Delimitamos como lócus da pesquisa as instituições de ensino urbanas que ofertam Educação Infantil, totalizando 21 das 24 existentes. Justificamos esse recorte para a área urbana, dada a extensão territorial do município e o tempo exíguo para realização da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram delimitados a partir de um Plano Amostral envolvendo 2605 pais/mães e/ou responsáveis; 154 professores (as) e 42 gestores/as, resultando como sujeitos centrais três estratos do Plano Amostral: extrato 1 - 325 pais/mães e/ou responsáveis; extrato 2 – 19 professores/as (as) e extrato 3 – 06 gestores/as.

Os caminhos da pesquisa para a coleta de dados foram organizados e realizados em duas etapas, sendo:

- 1ª etapa – Análise de documentos: foi realizada a leitura de Leis, Planos de Educação, Termos de Convênios e Colaboração celebrados entre o município de Cáceres-MT, o Estado e a União, documentos oficiais, lista de espera<sup>4</sup> por matrículas nas instituições de ensino e dados estatísticos do IBGE sobre a população de Cáceres-MT.
- 2ª etapa – Aplicação de questionário: foi realizada por amostragem para os segmentos pais/mães e/ou responsáveis de alunos da Educação Infantil; professores/as da Educação Infantil e gestores/as das instituições de ensino;

Após a coleta de dados, foi realizada uma análise descritiva dos documentos, tabulados e sistematizados numa análise estatística das informações quantificadas. E os dados qualitativos foram analisados de forma diferenciada, apresentando os relatos das informações de forma descritiva. Os dados levantados por meio dos questionários foram analisados juntamente com os resultados dos documentos, com base em classes e categorias criadas a partir da Análise de Conteúdo (Bardin 2016).

A dissertação está organizada em cinco seções, sendo a Seção 1 que traz o texto introdutório que apresenta alguns elementos motivadores dessa pesquisa. Na seção 2, apresenta a metodologia da pesquisa, com a definição da abordagem e o e tipo de pesquisa, a delimitação do *lócus* e a escolha dos sujeitos através de Plano amostral e os instrumentos de coleta de dados. A seção 3, aborda a trajetória histórica da infância e as transformações ocorridas na EI. Contempla ainda o neoliberalismo e as suas influências nas políticas educacionais, a emergência do processo de universalização com um recorte a partir da década de 80, a obrigatoriedade e o processo de universalização matrícula de 04 e 05 anos na EI no município de Cáceres-MT, e finaliza com uma discussão sobre os planos de educação PNE, PEE e PME, no viés da obrigatoriedade da matrícula de 04 e 05 anos. Na seção 4, apresenta o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil

---

<sup>4</sup> Entende-se por “lista de espera”, a relação nominal (contendo data de nascimento, telefone de contato, e dados de filiação) de todas as crianças cujo pais/mães e/ou responsáveis manifestaram interesse na matrícula em determinada instituição ensino que oferta Educação Infantil, e por ausência de vagas tiveram a matrícula negada. Essa lista de espera funciona como um cadastro de reserva, para que, assim que surja uma vaga na instituição os pais/mães e/ou responsáveis sejam contatados e efetivem a matrícula da criança.

no município de Cáceres-MT, a partir dos resultados da pesquisa, com análises da EI no município de Cáceres, do perfil dos sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre a importância da Educação Infantil, a obrigatoriedade da matrícula e comprometimento com a frequência das crianças nessa etapa da Educação Básica. A seção 5, apresenta as considerações finais.

## 2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com a CF de 1988 e a LDBEN n.º 9.394/1996, a educação infantil constitui-se a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, tendo o Estado o dever de garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem que haja nenhum tipo de seleção.

Com o advento da promulgação da EC 59/2009, a Educação Básica torna-se obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Essa obrigatoriedade imputa ao Estado a obrigatoriedade em relação a garantia de vagas, em que, não obstante a obrigatoriedade da família de matricular e a criança de frequentar só pode ser assegurado se o Estado efetivamente cumprir com a obrigatoriedade de ofertar a vaga.

Cabe ressaltar que o dispositivo constitucional, no §2º do artigo 209, estabelece que o não oferecimento do ensino obrigatório (inclui a Educação Infantil) pelo Poder Público, implica responsabilidade da autoridade competente. Esse entendimento foi ratificado pelo Supremo Tribunal Federal, por meio de decisão do ministro Celso de Melo, publicada no Diário da Justiça de 7/11/2005<sup>5</sup>, quando afirma que:

[...] a ineficiência administrativa, o descaso governamental com direitos básicos do cidadão, a incapacidade de gerir os recursos públicos, a incompetência na adequada implementação da programação orçamentária em tema de educação pública, a falta de visão política na justa percepção, pelo administrador, do enorme significado social de que se reveste a educação infantil, a inoperância funcional dos gestores públicos na concretização das imposições constitucionais estabelecidas em favor das pessoas carentes não podem nem devem representar obstáculos à execução, pelo poder público, notadamente pelo Município (CF, art. 211, § 2.º), da norma inscrita no art. 208, inciso IV, da Constituição da República, que traduz e impõe, ao Estado, um dever inafastável, sob pena de a ilegitimidade dessa inaceitável omissão governamental importar em grave vulneração a um direito fundamental da cidadania e que é, no contexto que ora se examina, o direito à educação, cuja amplitude conceitual abrange, na globalidade de seu alcance, o fornecimento de creches públicas e de ensino pré-primário “às crianças de 0 a 6 anos de idade” (CF, art. 208, IV).

É nesse contexto que surgem e intensificam as inquietações, as quais tornam-se a mola de propulsão dessa pesquisa. Neste capítulo, abordamos o caminho metodológico que direcionou o *caminhar* dessa pesquisa. Apresentamos a abordagem e o tipo da pesquisa; o *locus* da pesquisa; os sujeitos; os instrumentos de coleta de dados e os instrumentos de análise de dados.

### 2.1 A abordagem e o tipo da pesquisa

---

<sup>5</sup> Disponível em <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo407.htm#transcricao1>>

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT. Para tanto, a abordagem crítico-dialética torna-se indispensável no aspecto teórico-metodológico, pois, na perspectiva de Gamboa (2000 p. 103), “o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos”.

Assim, por tratar-se de pesquisa na área de Ciências Humanas, vinculada ao contexto das pesquisas educacionais, essas estão inseridas no contexto dos fenômenos sociais e são constituídas de inter-relações complexas. Assim, entrar no campo de discussão do processo de universalização da Educação Infantil para as crianças de 04 e 05 anos de idade envolvendo os diversos sujeitos e políticas que circundam esse processo, exige do pesquisador diferentes estratégias que possam contribuir para a compreensão dos problemas analisados com a realidade existente e com os grupos sociais.

A pesquisa realizada está pautada na pesquisa quanti-qualitativa, alicerçada nos pressupostos epistemológicos da abordagem crítico-dialética. Para Gamboa (2000, p.97),

As pesquisas crítico-dialéticas [...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade [...]. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política.

Gamboa (1998 p.108) evidencia que a abordagem crítico-dialética apresenta-se como modelo emergente nas pesquisas em educação, e, utilizam de técnicas bibliográficas, histórica, com estudo de documentos, registros e textos, enfatizando a análise do discurso. Essa abordagem na perspectiva do autor, intenta uma conduta histórico-social do objeto investigado, tendo como finalidade elucidar todas as contradições e possibilitar a construção de uma síntese, evidenciando as possíveis mudanças do objeto analisado.

Ao decidirmos por esta abordagem, buscamos respostas que tenham coerência dialética, substanciada em racionalidade. Gamboa (1998 p. 110) afirma que “o homem é

considerado [...] um ser social, isto é indivíduo inserido no conjunto das relações sociais, com interioridade psicológica, mas projetado para fora”.

Corroborando com o entendimento Triviños (2010 p.23) afirma que “o intelectual materialista dialético evolui em suas concepções com respeito ao mundo e ao homem, de acordo com as conquistas que concretiza o pensamento científico”.

Para essa abordagem, Gamboa (1998) nos apresenta uma visão de educação.

A educação é tida, em primeiro lugar, como adaptação do homem a seu meio social. Dada a sua dependência do processo de produção, a educação em cada momento histórico tem sido um dos instrumentos através do qual a classe dominante assegura a dominação. Assim, a educação, como produto social que pertence a uma força específica de sociedade, é determinada por ela. Na sociedade capitalista dividida em classes sociais, a educação está permeada pela ideologia dominante e determinada pelos valores econômicos que enfatizam o preparo ou treinamento do trabalhador, visando à ampliação da produtividade e, muitas vezes, a educação, é reduzida institucionalmente a desempenhar o “papel ideológico” de justificar e diferenciar as classes sociais através da cultura livresca e do saber escolarizado. Nesse sentido, a escola é lugar da reprodução da cultura dominante da sociedade dividida em classes, “espaço para o exercício hegemônico da burguesia, mecanismo que garante a introjeção das regras de estabilidade social”, e “instrumento do aparelho estatal para atingir objetivos de instância política, mas determinados pela instância econômica do todo societário. [...] É por isso que a educação é tida como uma forma de luta política. (GAMBOA, 1998, p.111)

Nesse contexto, para coleta dos dados optamos por desenvolver a pesquisa na perspectiva quanti-qualitativa, pois, de acordo com Lima (2008, p.111):

[...] A literatura científica subdivide as pesquisas em quantitativa e qualitativa, podendo também ser empregadas técnicas conjuntas das duas abordagens, sem perder o foco teórico e epistemológico de cada uma. A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Essa abordagem exige do pesquisador uma habilidade ou aprendizagem para observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, grupos e entre pessoas e instituições.

A partir dessa definição, dialogamos também com Gamboa e Santos Filho (1997, p.51) que possui entendimento favorável a pesquisa quanti-qualitativa ao afirmar que os métodos qualitativos e quantitativos não são incompatíveis e refuta a possibilidade dos pesquisadores ao utilizar o método, caírem em contradição epistemológica.

Para Lima (2008), que a pesquisa qualitativa configura-se pelo exame de aspectos qualitativos de forma mais profunda e subjetiva. E ainda enfatiza que “se bem utilizada, a

abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado” (LIMA, 2008, p.111).

Corroborando, Lüdke e André (2008, p. 13), afirma que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A pesquisa descritiva centra-se na descrição, análise, e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Bogdan e Biklen (1994 p. 16), têm a

[...] investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivamente a pessoas, locais conversas, e de um complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo (sic) de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade em contexto natural.

Segundo Gil (2009, p.42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou, então, o estabelecimento de variações variáveis (...) entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm o objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc.

Triviños (2010, p.112), afirma que o estudo descritivo exige do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e a interpretação dos dados, cujo objetivo é conferir validade científica a pesquisa. A população e a amostra também devem ser delimitadas, assim como os objetivos, termos, as variáveis, as hipóteses e as questões de pesquisa.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa que envolve um número significativo de sujeitos, utilizamos também o critério da quantificação, e o questionário semiestruturado, um instrumento que envolve muitas questões fechadas e também questões abertas, prezamos pelo rigor e a técnica da pesquisa quantitativa. Alicerçando essa compreensão, Richardson (2012, p. 70) afirma que,

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, as mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

Amplamente utilizado na condução da pesquisa, o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências.

Desse modo, ambas as perspectivas, quantitativa e qualitativa, estão inter-relacionadas, e são complementares no desenvolvimento da pesquisa. No entanto, cabe ressaltar, que as etapas da pesquisa não estão fragmentadas, mas “constituem-se em partes que em conjunto deram a consistência necessária à explicação do todo” (LIMA, 2008, p.111).

## **2.2 O *locus* da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada no município de Cáceres, situada na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, a 210 quilômetros da capital Cuiabá e possui uma população estimada em 91.271 habitantes, de acordo dados do IBGE (2016), em que são atendidas por 42 instituições da Rede Municipal de Ensino, das quais foram tirados *locus* da pesquisa.

Delimitamos como *locus* da pesquisa as instituições de ensino urbanas que ofertam Educação Infantil, totalizando 21 das 24 existentes. Justificamos esse recorte para a área urbana, dada a extensão territorial do município e o tempo exíguo para realização da pesquisa.

Dentre as instituições definidas como *locus* da pesquisa, 08 atendem exclusivamente a Educação Infantil, nas sub etapas creche (a partir de 2 anos) e pré-escola, com turmas em período parcial e integral. As outras 13 instituições, atendem predominantemente alunos do ensino fundamental, no entanto também atendem a Educação Infantil na sub etapa pré-escola em período parcial.

O quadro 1, a seguir, apresenta detalhadamente o quantitativo de turmas e números de alunos matriculados em cada instituição *locus* da pesquisa, bem como as etapas da Educação Básica ofertada.

**Quadro 1 – Instituições de ensino e suas formas de oferta da Educação Básica, organização por turmas e quantitativo de alunos**

ORDEM	INSTITUIÇÕES	EDUCAÇÃO INFANTIL														ENSINO FUNDAMENTAL					
		Maternal I (2 anos)				Maternal II (3 anos)				Pré I (4 anos)				Pré II (5 anos)				Anos iniciais		Anos finais	
		Parcial		Integral		Parcial		Integral		Parcial		Integral		Parcial		Integral		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos						
1	EM. Brincando e Aprendendo	1	16	3	47	2	42	2	44	4	84	0	0	3	57	0	0	0	0	0	0
2	EM. Buscando o Saber	0	0	1	16	2	45	1	20	4	80	0	0	4	81	0	0	0	0	0	0
3	EM. Duque de Caxias	0	0	0	0	0	0	0	0	2	42	0	0	2	50	0	0	9	189	0	0
4	EM. Fazendo Arte	3	47	2	32	3	56	2	44	4	101	0	0	4	100	0	0	0	0	0	0
5	EM. Isabel Campos	0	0	0	0	0	0	0	0	2	18	0	0	2	29	0	0	5	116	6	138
6	EM. Jardim Guanabara	0	0	0	0	0	0	0	0	1	23	0	0	1	18	0	0	5	116	4	106
7	EM. Jardim Paraíso	0	0	0	0	0	0	0	0	2	42	0	0	1	29	0	0	6	166	0	0
8	EM. Novo Oriente	0	0	0	0	0	0	0	0	1	18	0	0	1	18	0	0	5	112	3	61
9	EM. Pequeno Sábio	2	31	1	15	3	65	1	20	3	80	0	0	4	103	0	0	0	0	0	0
10	EM. Eduardo Benevides Lindote	0	0	0	0	0	0	0	0	1	23	0	0	1	27	0	0	5	124	3	64
11	EM. Erenice Simão Alvarenga	0	0	0	0	0	0	0	0	2	32	0	0	2	37	0	0	11	217	0	0
12	EM. Raquel Ramão da Silva	0	0	0	0	0	0	0	0	1	23	0	0	1	20	0	0	11	262	7	192
13	EM. Santos Dumont	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	1	14	0	0	12	276	0	0
14	EM. Tancredo Neves	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16	0	0	1	21	0	0	8	133	7	135
15	EM. Vila Irene	0	0	0	0	0	0	0	0	1	21	0	0	2	45	0	0	8	185	0	0
16	EM. Província de Arezzo	2	23	1	15	2	20	1	19	2	43	0	0	2	45	0	0	0	0	0	0
17	EM. Vila Real	0	0	0	0	0	0	0	0	1	26	0	0	1	24	0	0	10	214	0	0
18	EM. Vitória Régia	0	0	0	0	0	0	0	0	1	22	0	0	1	25	0	0	10	219	8	200
19	EM. Gotinhas do Saber	0	0	1	15	2	42	0	0	2	40	0	0	2	40	0	0	0	0	0	0
20	Centro Municipal de Educação Infantil	2	30	1	14	4	78	1	19	4	88	0	0	6	112	0	0	0	0	0	0
21	EM. Garcês	0	0	1	23	0	0	1	16	1	12	0	0	1	12	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>147</b>	<b>11</b>	<b>177</b>	<b>18</b>	<b>348</b>	<b>9</b>	<b>182</b>	<b>41</b>	<b>844</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>43</b>	<b>907</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>105</b>	<b>2329</b>	<b>38</b>	<b>896</b>

Fonte: Figura elaborada pelo pesquisador em 2017, com dados extraídos dos relatórios Total de alunos – ano letivo 2016 e Lotação de professores/as, da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, emitidos pelo Sistema Ômega.

### 2.3 A escolha dos sujeitos da pesquisa

Para escolha dos sujeitos, elaboramos um Plano Amostral, tendo como critérios os segmentos que compõe a comunidade escolar de cada instituição de ensino, assegurando que estes sujeitos atenderiam aos objetivos da pesquisa, que eram: (1º) ser pai e/ou responsável legal de crianças matriculadas na Educação Infantil<sup>6</sup>; (2º), ser professor/a da Educação

<sup>6</sup> Adotamos como sujeitos neste subgrupo, o representante legal da criança no ato da matrícula junto a instituição de ensino, podendo ser: o pai, a mãe, o avô, a avó, o tio, a tia, o tutor, ou tutora, conforme dados extraídos dos

Infantil<sup>7</sup>; (3) ser gestor/a da instituição que oferta Educação Infantil.

Com referência nesses critérios, considerando que a população das vinte e uma (21) instituições de ensino *lócus* da pesquisa é de 2.801 pessoas, sendo 2.605 pais/mães e/ou responsáveis, 154 professores/as e 42 gestores/as, conforme apresentado no quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 – Dados das Instituições de ensino públicas, urbanas, que ofertam Educação Infantil no ano de 2016, que atendem os critérios da pesquisa.**

COMUNIDADE ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO					
Ord.	Instituições	Pais/mães e/ou representante legal	Professores/as	Gestores/as	Total
01	EM. Brincando e Aprendendo	290	20	02	312
02	EM. Buscando o Saber	242	14	02	258
03	EM. Duque de Caxias	92	04	02	100
04	EM. Fazendo Arte	380	22	02	404
05	EM. Isabel Campos	47	06	02	55
06	EM. Jardim Guanabara	41	06	02	49
07	EM. Jardim Paraíso	71	03	02	76
08	EM. Novo Oriente	36	02	02	40
09	EM. Pequeno Sábio	314	16	02	332
10	EM. Eduardo Benevides Lindote	50	02	02	54
11	EM. Erenice Simão Alvarenga	69	04	02	75
12	EM. Raquel Ramão da Silva	43	02	02	47
13	EM. Santos Dumont	24	01	02	27
14	EM. Tancredo Neves	37	02	02	41
15	EM. Vila Irene	66	03	02	71
16	EM. Província de Arezzo	165	09	02	176
17	EM. Vila Real	50	02	02	54
18	EM. Vitória Régia	47	02	02	51
19	EM. Gotinhas do Saber	137	08	02	147
20	Centro Municipal de Educação Infantil	341	20	02	363
21	EM. Garcês	63	06	02	69
<b>Total</b>		<b>2605</b>	<b>154</b>	<b>42</b>	<b>2801</b>

Fonte: Figura elaborada pelo pesquisador em 2017, com dados extraídos dos relatórios Total de alunos – ano letivo 2016 e Lotação de professores/as, da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, emitidos pelo Sistema Ômega.

relatórios “total de alunos – ano letivo 2016”, da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, emitidos pelo Sistema Ômega.

<sup>7</sup> Adotamos como sujeitos neste subgrupo, apenas os profissionais da educação, vinculados aos quadros de lotação das referidas instituições de ensino, *lócus* da pesquisa, com a função docente (e licenciado em pedagogia), sendo, portanto, excluída qualquer possibilidade de ser adotado como sujeito da pesquisa neste subgrupo, outro profissional ligado ao quadro da instituição que não seja docente.

Identificada a população junto à Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, elaboramos o plano de amostragem. Corroborando com esse entendimento, Barbetta (2008, p. 41) justifica que

Nas pesquisas científicas, em que se deseja conhecer algumas características (parâmetros) de uma população, também podemos observar apenas uma amostra de seus elementos e, com base nos resultados da amostra, obter valores aproximados, ou estimativas, para os parâmetros de interesse. Esse tipo de pesquisa é usualmente chamado de levantamento por amostragem. Contudo a seleção dos elementos que serão efetivamente observados, deve ser feita sob uma metodologia adequada, de tal forma que os resultados da amostra sejam suficientemente informativos para se inferir sobre os parâmetros populacionais.

Os sujeitos foram escolhidos por meio da amostragem aleatória simples, utilizando-se o *software Excel*, na função “ALEATÓRIOENTRE” para proceder o sorteio. Fundamentando a escolha dos sujeitos por sorteio, recorremos aos conceitos de Barbetta (2008, p. 45), donde afirma que,

Para selecionar uma amostra aleatória simples, precisamos ter uma lista completa dos elementos da população (ou de unidades de amostragem apropriadas). Esse tipo de amostragem consiste em selecionar a amostra através de um sorteio, sem restrição.

Na delimitação do tamanho da amostra, utilizamos a amostragem estratificada proporcional, que assegura a possibilidade de participação dos sujeitos de todas as instituições de ensino, e ainda garante que todos tenham a mesma probabilidade de pertencer à amostra. Segundo Barbetta (2008, p.48) “a técnica da amostragem estratificada consiste em dividir a população em subgrupos, que denominaremos de estratos”.

Nesse contexto, obtivemos 21 estratos, cada um composto de 03 subgrupos, sendo estes, pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as. Os valores dos percentuais serão arredondados para melhor compreensão da informação.

O quadro 3 a seguir apresenta a população de 2801 pessoas, sendo 2605 (que correspondem a 93% dos pais/mães e/ou responsáveis, 154 que correspondem a 5,5% de professores/as e 42 que correspondem a 1,5% gestores/as.

**Quadro 3 – Percentual dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as das Instituições de ensino públicas, urbanas, que ofertam Educação Infantil no ano de 2016, que atendem os critérios da pesquisa.**

COMUNIDADE ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO									
Estratos		Subgrupos						Total	
Ord.	Instituições	Pais/mães e/ou representante legal		Professores/as		Gestores/as			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%		
01	EM. Brincando e Aprendendo	290	11,1	20	13,0	02	4,8	312	11,1
02	EM. Buscando o Saber	242	9,3	14	9,1	02	4,8	258	9,2
03	EM. Duque de Caxias	92	3,5	04	2,6	02	4,8	100	3,6
04	EM. Fazendo Arte	380	14,6	22	14,3	02	4,8	404	14,4
05	EM. Isabel Campos	47	1,8	06	3,9	02	4,8	55	2,0
06	EM. Jardim Guanabara	41	1,6	06	3,9	02	4,8	49	1,7
07	EM. Jardim Paraíso	71	2,7	03	1,9	02	4,8	76	2,7
08	EM. Novo Oriente	36	1,4	02	1,3	02	4,8	40	1,4
09	EM. Pequeno Sábio	314	12,1	16	10,4	02	4,8	332	11,9
10	EM. Eduardo Benevides Lindote	50	1,9	02	1,3	02	4,8	54	1,9
11	EM. Erenice Simão Alvarenga	69	2,6	04	2,6	02	4,8	75	2,7
12	EM. Raquel Ramão da Silva	43	1,7	02	1,3	02	4,8	47	1,7
13	EM. Santos Dumont	24	0,9	01	0,6	02	4,8	27	1,0
14	EM. Tancredo Neves	37	1,4	02	1,3	02	4,8	41	1,5
15	EM. Vila Irene	66	2,5	03	1,9	02	4,8	71	2,5
16	EM. Província de Arezzo	165	6,3	09	5,8	02	4,8	176	6,3
17	EM. Vila Real	50	1,9	02	1,3	02	4,8	54	1,9
18	EM. Vitória Régia	47	1,8	02	1,3	02	4,8	51	1,8
19	EM. Gotinhas do Saber	137	5,3	08	5,2	02	4,8	147	5,2
20	Centro Municipal de Educação Infantil	341	13,1	20	13,0	02	4,8	363	13,0
21	EM. Garcês	63	2,4	06	3,9	02	4,8	69	2,5
<b>Total</b>		<b>2605</b>	<b>100</b>	<b>154</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>2801</b>	<b>100</b>

Fonte: Figura elaborada pelo pesquisador em 2017, com dados extraídos dos relatórios *Total de alunos – ano letivo 2016* e *Lotação de professores/as*, da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, emitidos pelo Sistema Ômega.

Para definirmos o tamanho da nossa amostra, utilizamos uma fórmula para tamanho mínimo da amostra, demonstrada por Barbetta (2008, p.58), em que admitindo um nível de confiança em que o erro amostral não ultrapasse 5% ( $E = 0,05$ ), seja possível que “um primeiro cálculo do tamanho da amostra pode ser feito, mesmo sem conhecer o tamanho da população, através da seguinte expressão”. Para compreender melhor a fórmula, temos:

$N$  tamanho (número de elementos) da população;

$n$  tamanho (número de elementos) da amostra;

$n_0$  uma primeira aproximação para o tamanho da amostra e  $E_0$  erro amostral tolerável.

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}.$$

$$n_0 = \frac{1}{(0,05)^2} = 400$$

No quadro 1, temos definido o tamanho  $N$  da população, e neste caso, foi possível corrigir o cálculo anterior, utilizando uma segunda fórmula, também proposta por Barbetta (2008), conforme segue:

$$n = \frac{N.n_0}{N+n_0}$$

$$n = \frac{(2801).(400)}{(2801)+(400)} = \frac{1.120.400}{3.201} \cong 350$$

Desse modo, delimitamos o tamanho da nossa amostra, sendo 350 sujeitos, que correspondem a 12,5% do universo, o que garante a qualidade necessária para a nossa pesquisa. Assegurando a proporcionalidade contida nos estratos e subgrupos, a amostra será composta por 325 pais/mães e/ou responsáveis (93%), 19 professores/as (5,5%), 6 gestores/as (1,5%).

Considerando que nosso Plano Amostral possui 21 estratos, ou seja, cada instituição de ensino representa um estrato conforme apresentado no Quadro 3, temos que calcular a amostra em cada estrato para estabelecermos o nível de participação da comunidade escolar em cada instituição de ensino, conforme demonstrado no quadro 4 a seguir.

**Quadro 4 – Cálculo da amostra dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as da Instituições de ensino públicas, urbanas, que ofertam Educação Infantil no ano de 2016.**

Estratos		Subgrupos						Total	
Ord.	Instituições	Pais/mães e/ou representante legal		Professores/as		Gestores/as			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%		
01	EM. Brincando e Aprendendo	36	11,1	3	13,0	0,288	4,8	39	11,1
02	EM. Buscando o Saber	30	9,3	2	9,1	0,288	4,8	32	9,2
03	EM. Duque de Caxias	12	3,5	1	2,6	0,288	4,8	13	3,6
04	EM. Fazendo Arte	47	14,6	3	14,3	0,288	4,8	50	14,4
05	EM. Isabel Campos	6	1,8	1	3,9	0,288	4,8	7	2,0
06	EM. Jardim Guanabara	5	1,6	1	3,9	0,288	4,8	6	1,7
07	EM. Jardim Paraíso	9	2,7	0	1,9	0,288	4,8	9	2,7
08	EM. Novo Oriente	5	1,4	0	1,3	0,288	4,8	5	1,4
09	EM. Pequeno Sábio	39	12,1	2	10,4	0,288	4,8	41	11,9
10	EM. Eduardo Benevides Lindote	6	1,9	0	1,3	0,288	4,8	6	1,9
11	EM. Erenice Simão Alvarenga	8	2,6	1	2,6	0,288	4,8	9	2,7
12	EM. Raquel Ramão da Silva	6	1,7	0	1,3	0,288	4,8	6	1,7
13	EM. Santos Dumont	3	0,9	0	0,6	0,288	4,8	3	1,0
14	EM. Tancredo Neves	5	1,4	0	1,3	0,288	4,8	5	1,5
15	EM. Vila Irene	8	2,5	0	1,9	0,288	4,8	8	2,5
16	EM. Província de Arezzo	20	6,3	1	5,8	0,288	4,8	21	6,3
17	EM. Vila Real	6	1,9	0	1,3	0,288	4,8	6	1,9
18	EM. Vitória Régia	6	1,8	0	1,3	0,288	4,8	6	1,8
19	EM. Gotinhas do Saber	17	5,3	1	5,2	0,288	4,8	18	5,2
20	Centro Municipal de Educação Infantil	43	13,1	2	13,0	0,288	4,8	45	13,0
21	EM. Garcês	8	2,4	1	3,9	0,288	4,8	9	2,5
<b>Total</b>		<b>325</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>344+6</b>	<b>100</b>

Fonte: Figura elaborada pelo pesquisador em 2017, com dados extraídos dos relatórios *Total de alunos – ano letivo 2016* e *Lotação de professores/as*, da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, emitidos pelo Sistema Ômega.

Ao calcular a amostra em cada estrato, especificamente no subgrupo “gestores/as”, por ser composto por sujeitos que representam apenas 1,5% do universo, e conseqüentemente o mesmo percentual para a amostra, deparamos com o percentual constante de 4,8% em cada um dos 21 estratos, que nos fornece o quantitativo inferior a um sujeito por estrato. Nesse caso, optamos por realizar um sorteio aleatório, conforme já descrito no início dessa subseção, e definirmos os 06 sujeitos, sendo apenas um por instituição.

Após a realização do sorteio entre os 21 estratos, para a definição de participação do subgrupo “gestores/as”, obtivemos os seguintes resultados: EM. Fazendo Arte; EM. Buscando o Saber; EM. Isabel Campos; EM. Vila Real; EM. Jardim Guanabara e Centro Municipal de

Educação Infantil. O quadro a seguir, apresenta como ficou constituída a amostra.

**Quadro 5 – Resumo da amostra dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as da Instituições de ensino públicas, urbanas, que ofertam Educação Infantil no ano de 2016.**

Ordem	Estratos Instituições	Subgrupos			Total
		Pais/mães e/ou representante legal	Professores/as	Gestores/as	
01	EM. Brincando e Aprendendo	36	3	0	39
02	EM. Buscando o Saber	30	2	1	33
03	EM. Duque de Caxias	12	1	0	13
04	EM. Fazendo Arte	47	3	1	51
05	EM. Isabel Campos	6	1	1	8
06	EM. Jardim Guanabara	5	0	1	6
07	EM. Jardim Paraíso	9	0	0	9
08	EM. Novo Oriente	5	0	0	5
09	EM. Pequeno Sábio	39	2	0	41
10	EM. Eduardo Benevides Lindote	6	0	0	6
11	EM. Erenice Simão Alvarenga	8	1	0	9
12	EM. Raquel Ramão da Silva	6	0	0	6
13	EM. Santos Dumont	3	0	0	3
14	EM. Tancredo Neves	5	1	0	6
15	EM. Vila Irene	8	0	0	8
16	EM. Província de Arezzo	20	1	0	21
17	EM. Vila Real	6	0	1	7
18	EM. Vitória Régia	6	0	0	6
19	EM. Gotinhas do Saber	17	1	0	18
20	Centro Municipal de Educação Infantil	43	2	1	46
21	EM. Garcês	8	1	0	9
<b>Total</b>		<b>325</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>350</b>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor - dados extraídos dos relatórios “total de alunos – ano letivo 2016” e “lotação de professores/as”, da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, emitidos pelo Sistema Ômega.

A realização dos sorteios por meio da amostragem aleatória simples, utilizando-se o *software Excel*, que possibilita a realização de sorteio de forma eletrônica sem a interferência do pesquisador, através da função “ALEATÓRIOENTRE”, ocorreu seguindo os seguintes comandos: clicamos em uma célula vazia (no final da sequência numérica criada em uma coluna correspondente a cada sujeito de cada estrado da população<sup>8</sup> no banco de dados), na

<sup>8</sup> Para realizar o sorteio, realizamos um levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, através de relatórios emitidos pelo Sistema Ômega, contendo relação nominal dos alunos matriculados na pré-escola em 2016, bem como a relação de professores que atuavam nas turmas da pré-escola, os diretores e coordenadores das instituições pesquisadas. Fizemos uma classificação numérica correspondente a cada sujeito por estrato em cada subgrupo.

barra de ferramentas acionamos o ícone “Assistente de funções”, em seguida selecionamos “ALEATÓRIOENTRE”; no campo “Inferior” colocamos o número que indica o início correspondente a cada estrato; no campo “Superior”, colocamos o número que indica o final de cada estrato; em seguida o comando “OK”. Em seguida copiamos essa célula contendo a fórmula e colamos na coluna ao lado, em tantas células que se fizessem necessárias que correspondessem ao número de sujeitos em cada estrato.

Realizamos ainda, o sorteio de 10% a mais de sujeitos em cada subgrupo, além da amostra definida no Plano Amostral, com aproximações para cima, sendo: 33 pais/mães e/ou responsáveis; 2 professores/as e 1 gestor; para eventuais substituições nos casos de desistência ou da negativa de participação na pesquisa.

## **2.4 Os instrumentos de coleta de dados**

Após definirmos a abordagem, o tipo da pesquisa, o *locus* e os sujeitos, passamos à definição dos instrumentos de coleta de dados que melhor se adequavam aos objetivos propostos na pesquisa. Assim, para chegar a uma resposta mais precisa deste estudo, nos amparamos em dois instrumentos para coleta de dados que norteou a investigação: a análise documental e o questionário, os quais são apresentados nas próximas subseções os conceitos e as ações de cada um e como foram utilizados.

### **2.4.1 Análise de Documentos**

A análise documental, de acordo com Lüdke e André (2008) é definida como um método de coleta de dados, podendo uma técnica de grande importância para complementação e obtenção de informações qualitativas e que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 38).

A utilização da técnica da análise documental nesta pesquisa foi essencial, pois, em se tratando de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil, teve por objetivo a análise da política nacional de Educação Infantil, as formas de colaboração entre os entes federados, visando a universalização da pré-escola. Desta forma, diversos documentos se compuseram fontes de informações, da forma como definem Lüdke e André (2008, p. 38), ao salientarem que:

[...] podem ser considerados como documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’ (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Assim posto, foram analisadas leis federais, estaduais e municipais que tratam da obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade, bem como normativas, planos de educação, termos de convênios do Proinfância, listados a seguir:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI;
- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei Nº 12.499, de 29 de setembro de 2011. Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de Educação Infantil, e dá outras providências;
- Lei Nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20

de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências;

- Lei Nº 12.796, de 4 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;
- Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências;
- Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica;
- Lei Nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos financeiros para a execução pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de ações do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, e sobre a forma de operacionalização do Programa de Subsídio à Habitação de Interesse Social – PSH nos exercícios de 2007 e 2008;
- Decreto Nº 7.488, de 24 de maio de 2011. Discrimina ações do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC a serem executadas por meio de transferência obrigatória;
- Resolução Nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.
- Resolução Nº 13, de 8 de junho de 2012. Estabelece os critérios de transferência automática de recursos a municípios, estados e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de Educação Infantil - Proinfância, quadras esportivas escolares cobertas e cobertura de quadras escolares no âmbito do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC 2;
- Termo de Compromisso PAR Nº 9341. De 08 De março de 2017. Aquisição de equipamentos e utensílios de cozinha para creches;

- Termo de Compromisso PAR N° 201601394. De 28 de dezembro de 2016. Mobiliários para creches;
- Primeira - Reformulação ao Termo de Compromisso N° PAC2 4264/2013. Referente à Creche Professora Emília Darci e Creche do Bairro Cavahada II;
- Primeira - Reformulação ao Termo de Compromisso N° PAC2 10648/2014. Referente à Creche Jardim Das Oliveiras;
- Termo de Compromisso PAC200127/2011. Referente à Creche do Bairro Jardim Guanabara;
- Primeira - Reformulação ao Termo de Compromisso N° PAC2 8842/2014. Referente à Creche do Junco;
- Lei N° 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação e dá outras providências;
- Lei N° 10.111, de 06 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n° 8.806, de 10 de janeiro de 2008;
- Lei N° 10.289, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a alteração e o acréscimo de dispositivos ao Anexo Único da Lei n° 10.111, de 06 de junho de 2014, e dá outras providências;
- Lei N° 10.326, de 21 de outubro de 2015. Dispõe sobre alteração de dispositivos do Anexo Único da Lei n° 10.111, de 06 de junho de 2014, alterado pela Lei n° 10.289, de 26 de junho de 2015, e dá outras providências;
- Lei N° 2.482 de 22 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Cáceres, para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e dá outras providências

#### **2.4.2 Questionário: aplicação, sistematização e tabulação**

Richardson (2012, p. 189) descreve que há vários instrumentos de coleta de dados, e destaca o questionário como sendo o mais comum, e faz a seguinte observação:

Geralmente os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar característica de um indivíduo ou grupo. [...] A descrição dessas características pode cumprir diversos objetivos.

O questionário foi elaborado exatamente com esse propósito, de possibilitar explorar a descrição das características dos sujeitos bem como as percepções sobre a universalização

Educação Infantil. Os questionários foram estruturados em duas partes, sendo a primeira para identificar as características dos sujeitos, porém, assegurando o anonimato, e a segunda parte com questões específicas sobre a Educação Infantil, tendo perguntas fechadas e abertas. Nesse sentido Gil (2010, p.120) afirma que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

Determinada a amostra e realizado o sorteio, definimos como estratégia realizar um primeiro contato com cada uma das instituições representada nos estratos, contatando com os gestores/as (diretores/as e coordenadores/as) dessas instituições, com o objetivo de apresentar a pesquisa e solicitar apoio<sup>9</sup> para a aplicação dos questionários aos sujeitos dos subgrupos “pais/mães e/ou responsáveis” e “professores/as”, e, aqueles gestores/as que foram sorteados também foram convidados para participar da pesquisa.

Ainda nesse primeiro contato, aproveitamos a oportunidade para explicar a importância da pesquisa e solicitar a participação e assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, um processo ético da pesquisa, exigido pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UNEMAT. Foi também, explicado aos participantes que após conclusão dos trabalhos retornaremos as escolas para apresentar o resultado do estudo, conforme previsto nos Apêndices D, E e F.

Em todas as instituições de ensino *lócus* da pesquisa que foram visitadas, ao apresentar os termos da pesquisa o acolhimento foi imediato e praticamente todos os gestores/as se comprometeram voluntariamente em colaborar com a pesquisa ficando responsáveis na aplicação dos questionários para os sujeitos dos subgrupos “pais/mães e/ou responsáveis” e “professores/as”. Apenas em uma instituição de ensino a gestora solicitou que fizéssemos pessoalmente a abordagem aos pais/mães e/ou responsáveis durante o período em que eles traziam ou buscavam as crianças nessa instituição. Esse processo de contatar os sujeitos individualmente foi um tanto trabalhoso, pois precisamos abordar cada um dos pais/mães e/ou responsáveis que chegava na instituição e explicar sobre a pesquisa. Como esse processo demandava tempo disponível dos sujeitos para ouvir nossa argumentação sobre a pesquisa, as abordagens eram limitadas em cada período, e, para abordar todos os sujeitos sorteados fomos até a instituição várias vezes.

---

<sup>9</sup> Decidimos solicitar apoio aos gestores/as para aplicação dos questionários em função da instituição dispor de contato mais próximo com os sujeitos da pesquisa, bem como a dificuldade de encontrar com esses pais, seja em função de distância, disponibilidade de tempo em função de trabalho etc. Em relação aos professores, na maioria casos o contato foi pessoal, e, em outros também adotamos o critério de deixar com o gestor para fizesse o repasse ao professor.

O período de aplicação dos questionários ocorreu no interregno de 06 de julho de 2017 e 16 de agosto de 2017. Foram distribuídos 350 (trezentos e cinquenta) questionários, sendo: 325 (trezentos e vinte e cinco) para o subgrupo “pais/mães e/ou responsáveis; 19 (dezenove) para o subgrupo “professores/as”, e, 06 (seis) para o subgrupo gestores/as; desses retornaram 218 (duzentos e dezoito) questionários, que representam 62,3% do total dos sujeitos da amostra, sendo: 193 (cento e noventa e três) questionários, que representam 59,4% do subgrupo “pais/mães e/ou responsáveis; 19 (dezenove) que representam 100% do subgrupo “docente”, e, 06 (seis) que representam 100% do subgrupo gestores/as.

O percentual de retorno, para os parâmetros estatísticos, está dentro de patamares aceitáveis, sendo o índice considerado bom. Conforme Babbie (2001 apud LIMA 2008, p. 119) “uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada para análise e relatório. Uma taxa de pelo menos 60% é considerada boa, e uma taxa de 70% ou mais é muito boa”.

De forma resumida, no quadro 6 que segue, pode-se observar como ocorreu a distribuição dos questionários e os retornos, com quantidades e percentuais em cada estrato.

**Quadro 6 – Distribuição dos questionários, e respectivos retornos dos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as.**

Estratos		Subgrupos									Total		
Ordem.	Instituições	Pais/mães e/ou representante legal			Professores/as			Gestores/as					
		Distr.	Rec.	%	Distr.	Rec.	%	Distr.	Rec.	%	Distr.	Rec.	%
1	EM. Brincando e Aprendendo	36	17	47,2	3	3	100,0	0	0	0	39	20	51,3
2	EM. Buscando o Saber	30	18	60,0	2	2	100,0	1	1	100,0	33	21	63,6
3	EM. Duque de Caxias	12	12	100,0	1	1	100,0	0	0	0	13	13	100,0
4	EM. Fazendo Arte	47	17	36,2	3	3	100,0	1	1	100,0	51	21	41,2
5	EM. Isabel Campos	6	5	83,3	1	1	100,0	1	1	100,0	8	7	87,5
6	EM. Jardim Guanabara	5	5	100,0	0	0	0	1	1	100,0	6	6	100,0
7	EM. Jardim Paraíso	9	8	88,9	0	0	0	0	0	0	9	8	88,9
8	EM. Novo Oriente	5	4	80,0	0	0	0	0	0	0	5	4	80,0
9	EM. Pequeno Sábio	39	20	51,3	2	2	100,0	0	0	0	41	22	53,7
10	EM. Eduardo Benevides Lindote	6	6	100,0	0	0	0	0	0	0	6	6	100,0
11	EM. Erenice Simão Alvarenga	8	8	100,0	1	1	100,0	0	0	0	9	9	100,0
12	EM. Raquel Ramão da Silva	6	4	66,7	0	0	0	0	0	0	6	4	66,7
13	EM. Santos Dumont	3	2	66,7	0	0	0	0	0	0	3	2	66,7
14	EM. Tancredo Neves	5	5	100,0	1	1	100,0	0	0	0	6	6	100,0
15	EM. Vila Irene	8	8	100,0	0	0	0	0	0	0	8	8	100,0
16	EM. Província de Arezzo	20	6	30,0	1	1	100,0	0	0	0	21	7	33,3
17	EM. Vila Real	6	3	50,0	0	0	0	1	1	100,0	7	4	57,1
18	EM. Vitória Régia	6	6	100,0	0	0	0	0	0	0	6	6	100,0
19	EM. Gotinhas do Saber	17	13	76,5	1	1	100,0	0	0	0	18	14	77,8
20	Centro Municipal de Educação Infantil	43	20	46,5	2	2	100,0	1	1	100,0	46	23	50,0
21	EM. Garcês	8	6	75,0	1	1	100,0	0	0	0	9	7	77,8
<b>Total</b>		<b>325</b>	<b>193</b>	<b>59,4</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>350</b>	<b>218</b>	<b>62,3</b>

Fonte: Figura elaborada pelo pesquisador em 2017, com dados extraídos dos relatórios Total de alunos – ano letivo 2016 e Lotação de professores/as, da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, emitidos pelo Sistema Ômega.

De posse dos questionários respondidos, passamos para o processo de sistematização e tabulação dos dados coletados.

Os questionários (Apêndice A, B e C) foram elaborados contendo duas divisões, sendo a primeira parte com questões fechadas que tratam do perfil dos sujeitos. A segunda parte com questões fechadas e abertas que tratam da parte específica da pesquisa, trazendo uma breve contextualização sobre Emenda Constitucional 59/2009, bem como a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade na Educação Infantil.

É válido destacar que os sujeitos, nesta pesquisa, exercem protagonismo, pois é a

partir do que pensam e praticam no seu cotidiano, nas relações e transformações sociais, nas lutas por direitos sociais, e, dentre estes direitos, o ingresso das crianças na Educação Infantil, que propomos os questionários com perguntas que os colocam condições de igualdade, pois, as questões abertas foram cuidadosamente elaboradas para que as respostas não sejam iguais e tenham sentidos diferentes, portanto, suas contribuições agregam imensurável valor a pesquisa. Assim, por uma questão ética, no intuito de garantir o anonimato dos nossos sujeitos, não serão revelados os seus nomes. O quadro a seguir apresenta como foi organizada a identificação dos questionários por subgrupo de respondentes, garantindo o anonimato:

**Quadro 7 – Demonstrativo do código de identificação dos gestores/as, professores/as e pais/mães e/ou responsáveis.**

Código de identificação	Sigla / número	Correspondência da sigla e número
Q1G1	Q	Questionário
	1	Identificação numérica de referência da instituição de ensino (de 1 a 21)
	G	Subgrupo Gestores/as
	1	Identificação numérica sequencial dos sujeitos (de 1 a 6)
Q1D1	Q	Questionário
	1	Identificação numérica de referência da instituição de ensino (de 1 a 21)
	D	Subgrupo Professores/as
	1	Identificação numérica sequencial dos sujeitos (de 1 a 19)
Q1P1	Q	Questionário
	1	Identificação numérica de referência da instituição de ensino (de 1 a 21)
	P	Subgrupo Pais/mães e/ou responsáveis
	1	Identificação numérica sequencial dos sujeitos (de 1 a 193)

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com dados da pesquisa, em 2017.

Utilizando *software Excel*, sistematizamos todas as questões e digitamos uma a uma, cada questão. A primeira parte foi tabulada a partir das frequências com que apareceram as respostas. A segunda parte, das questões fechadas, também foram tabuladas assim como na primeira parte. As questões abertas também foram digitadas para facilitar o processo de leitura e analisadas por meio do procedimento de análise de conteúdo. Assim, após a leitura criteriosa das respostas abertas, os dados levantados foram organizados em categorias e classes, com base técnica de análise de conteúdo tendo como referência Bardin (2016).

Ao coletar os dados, sempre mantivemos como referência os objetivos dessa pesquisa, onde buscamos compreender os elementos constitutivos da nossa questão central, já referida anteriormente (universalização da Educação Infantil de 04 e 05 anos e a influência de determinantes econômicos, sociais, legais e culturais nessa política). Assim, a técnica da

Análise de Conteúdo, sustentada nos estudos de Bardin (2016), apresenta-se como método eficaz de procedimentos para análise dos dados coletados, uma vez que busca a compreensão das relações que podem revelar elementos para além do que está escrito.

A linguística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. Contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência) (BARDIN, 2016, p. 49) [grifos da autora].

É pertinente destacar que durante a realização desse trabalho buscamos uma compreensão mais profunda dos enunciados contidos nos documentos analisados, e não, apenas realizar uma espécie de indexação dos conteúdos presentes nesses documentos. Desse modo, a busca por essa compreensão nos coloca numa condição que “absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2016, p.15). Para tanto, na condição de pesquisador, utilizamo-nos de instrumentos da técnica de Análise de Conteúdo (unidades de registro e unidades de contexto), com relação aos dados coletados, aquilo que responde os objetivos da pesquisa.

Desse modo, foi necessário organizar os elementos emergentes dos documentos em categorias, que possibilitaram estabelecer relações/contradições e uma análise mais profunda.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se portanto, que a decomposição-reconstrução desempenha uma determinada função na indicação de correspondência entre as mensagens e a realidade subjacente. (BARDIN, 2016, p. 148)

Utilizando-se de uma metáfora, Bardin (2016, p.43), afirma que a construção das categorias se assemelha à separação de uma totalidade de objetos em caixas, atendendo a critérios que possibilitem uma organização e que possa fazer sentido na análise da totalidade. Assim, partindo dessa metáfora, coerente com o método de Análise de Conteúdo descrito pela referida autora, a organização para descrever e analisar as respostas abertas/subjetivas coletadas nos questionários consistiu nos seguintes passos:

1) *Pré-análise* constituída por: a) Escolha dos documentos – a partir da leitura da EC-59 (marco da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil ), até os documentos indicados pela própria literatura relacionada ao tema (elencados na subseção anterior), constituindo um *corpus*

relativo ao assunto; b) Leitura flutuante – onde estabeleci familiaridade com documentos referentes à política destinada a Educação Infantil (e também com as respostas dos sujeitos da pesquisa contidas nos questionários); c) A formulação e definição dos objetivos – compreender as interfaces entre os documentos que sustentam a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil e a políticas públicas existentes; d) Elaboração de indicadores – os indicadores foram constituídos por temas; e) Preparação do material – marcação, na transcrição dos questionários, das respostas que continham aproximação e que se repetiam para posterior conferência.

2) *Exploração do material*: consistiu na identificação das categorias, dos temas, bem como os contextos de ocorrências, definindo quais eram relevantes, ou não, para a pesquisa. Para Bardin (2016, p. 131), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Destacamos, ainda, que os contextos considerados relevantes para esta pesquisa são aqueles em que os sujeitos, ao emitir suas respostas, estas estivessem relacionadas aos temas, bem como aos seus respectivos conceitos ligados de alguma forma a Educação Infantil e a universalização da matrícula, ou a ideias que ajudassem a elucidar o seu sentido imbricado.

3) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, é a fase da análise propriamente dita, que envolve os temas e as categorias estabelecidas, oferecendo uma condensação das informações fornecidas pela análise, possibilitando que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”. (BARDIN, 2016, p. 131). Assim, optamos por fazê-la com inferências e interpretações reflexivas fundamentadas nas legislações e estudos teóricos relacionando-os aos dados obtidos com as técnicas da pesquisa, em busca das evidências sobre a influência dos determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil.

Desse modo, o processo de análise foi organizado em quatro grandes categorias, sendo: I - Percepção dos sujeitos sobre os aspectos legais em relação a obrigatoriedade da Educação Infantil; II - Percepção dos sujeitos em relação a matrícula de crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil; III - Percepção da importância da Educação Infantil para os sujeitos, e por fim, IV - percepção dos sujeitos sobre a frequência e a existência de vagas na Educação Infantil. Para tanto, nas categorias os temas abordados foram organizados em classes de análise<sup>10</sup> de acordo com as falas dos respondentes.

---

<sup>10</sup> As classes de análise, são apresentadas na Seção IV desta dissertação, com suas respectivas categorias.

### **3 CONTEXTOS DA INFÂNCIA E AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pensar a infância e a criança no contexto da atualidade nos remete a uma análise histórica dos conceitos de infância, de criança e da própria Educação Infantil. Pois, somos conhecedores de que somente, a pouco tempo, a educação formal de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, passou a ser contemplada nas discussões de quem de fato elabora as políticas educacionais brasileiras. O percurso para se alcançar essa conquista e repleto de lutas e reivindicações, principalmente pelos movimentos sociais organizados que tinham esta causa como bandeira de luta, que culminaram em leis.

As análises sobre a implantação das políticas de Educação Infantil com a promulgação dos dispositivos legais como a CF/1988, a LDBEN nº 9.394/1996, o ECA, as DCNEI adverte-nos a pensar as concepções de infância e de criança que estão sustentando tais políticas. Nesse sentido, abordaremos de acordo com alguns autores, como Ariès (1981), Kramer (1995), Kuhlmann Jr. (2015) dentre outros, as questões levantadas para que possamos compreender as políticas, sendo imprescindível, para tanto, que conheçamos a evolução da Educação Infantil ao longo dos anos a fim de analisar a concepção de infância, de criança e da própria Educação Infantil.

No contexto desta pesquisa, que trata da universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT, abordamos de forma sucinta a trajetória histórica da infância, e, de acordo com as teorias consultadas, apresentamos as transformações ocorridas na Educação Infantil. Esse contexto histórico é indispensável para compreendermos o atual cenário da Educação Infantil, principalmente para melhor compreendermos a empiria da pesquisa no processo de universalização da matrícula de 04 e 05 anos.

No entanto, universalizar a matrícula de 04 e 05 anos é uma política estabelecida em âmbito educacional, que nos remete buscar compreensão de como essas políticas se constituíram e as influências neoliberais exercidas sobre estas.

Nas três últimas décadas do século XX e início do século XXI, houveram intensos debates sobre o neoliberalismo e sua hegemonia para o mundo ocidental. Porém, essas discussões ainda são necessárias, pois, em tempos de economia globalizada, de rompimentos do Reino Unido com a União Europeia, da eleição do republicano Donald Jhon Trump para governar a maior economia mundial (os Estados Unidos da América), e, a crise econômica e

política que está instalada no Brasil, há um terreno fértil para o modelo teórico do neoliberalismo fortalecer-se ainda mais como modelo capitalista hegemônico no mundo ocidental.

Apresentamos reflexões históricas e contemporâneas sobre o neoliberalismo nos países centrais (Grã-Bretanha, Estados Unidos, Alemanha e Japão) e na América Latina. Reflexões estas, fundamentadas principalmente em Bianchetti (1999), tendo os autores: Anderson (2003), Frigotto (1995), Gentili (1996), Marrach (2000), Silva (1995), que subsidiarão as discussões, situando o neoliberalismo, suas estratégias político-práticas e as consequências para a sociedade, aplicadas em setores educacionais.

Com a crise do Petróleo, as ideias neoliberais ressurgem na década de 70, e ganham força, pois se tratavam de modelo monetarista que se adaptavam melhor às necessidades de acumulação de capital. Apresentamos ainda uma valorosa contribuição de Bianchetti (1999) que descreve as características e categorias básicas do modelo neoliberal baseadas nos estudos de Friedrich Hayek e Milton Friedman e as concepções que os neoliberais têm a respeito do indivíduo e sociedade; instituições sociais; Estado; Estado e ordem social; democracia; mercado; políticas sociais; políticas educacionais; financiamento e descentralização.

Finalizamos com as implicações que o neoliberalismo como modelo hegemônico afetam as políticas educacionais.

### **3.1 Qual infância, qual criança e qual política? Concepções, contextos históricos e emergentes nas políticas educacionais**

A concepção de infância e criança dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. Ao pensarmos sobre a história da criança e da infância, é inegável não nos remeter ao tempo passado, pois os conceitos referentes à criança e à infância é algo historicamente construído, por isso, é que se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. Portanto, antes de desenvolvermos nossas discussões, far-se-á necessário clarificar alguns conceitos que serão utilizados nesta pesquisa, dentre os quais destacamos: infância, criança e Educação Infantil.

A infância: para conceituar infância utilizamos como aporte teórico os estudos de Kramer (1995) ao destacar que o sentimento de infância não representa o mesmo que demonstrar afeição pela criança, e sim, uma consciência da particularidade infantil, isto é, tudo aquilo que distingue a criança do adulto e proporciona que a criança seja tratada como um adulto em potencial, datada de capacidade de desenvolvimento. Portanto “o período da

infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas” KUHLMANN JR. (2015, p.16).

A criança: a concepção de criança a qual reportamos, tem como base teórica as DCNEI (2010), que considera a criança como sujeito histórico, social e cultural, portanto, sujeito de direitos que através das práticas cotidianas interage com o mundo no qual está inserida, que vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva. É um ser que brinca, fantasia, imagina, deseja, aprende, observa, narra, experimenta, questiona e emite opinião e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, desta maneira produz cultura.

A Educação Infantil: a concepção de educação aqui abordada tem como referencial o arcabouço legal, aqui centrado na LDBEN 9394/1996, quando estabelece no artigo 29 que “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”.

Na busca por compreender as mudanças contemporâneas que são submetidos os conceitos de infância, faz-se necessário percorrer, ainda que de forma sucinta, o caminho trilhado pelos teóricos, para evidenciar os processos de transformação ocorrida ao longo dos tempos.

Iniciamos nossa discussão acerca da infância com o historiador francês, Philippe Ariès (1981), na obra História social da Criança e da Família, considerada um dos primeiros registros teóricos sobre a infância na sociedade medieval, que nos alerta para que não se confunda sentimento de infância com afeição pelas crianças, pois as mais diversas manifestações de afeto estavam presentes nas sociedades antigas. O pesquisador mostra como a iconografia representava a criança na família, afirma que a arte medieval, até por volta do século XII, não conhecia a infância ou não a representava. Como afirmou Ariès (1981), o mundo adulto demorou a descobrir a infância e seus traços de singularidade.

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. É provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. (ARIÈS, 1981, p. 17)

Segundo Ariès (1981) as crianças morriam em grande número pelas precárias condições de higiene e saúde, bem como, a prática de infanticídio era comum, que ocorria logo após o nascimento da criança. Essa mortalidade infantil era tratada com naturalidade e

com indiferença, seja pelo grande número de mortes, ou, talvez porque se acreditava que a criança pequena não tinha “alma”. Ao abordar a prática do infanticídio na Idade Média, Ariès (1981, p. 15) esclarece-nos que:

[...] um fenômeno muito importante e que começa a ser mais conhecido: a persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado. Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente em cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para ou para conservá-las ou para salvá-las. [...] O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito.

O autor ainda ressalta que, com a morte de uma criança, essa logo era substituída por outra, pois, “não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” Ariès (1981, p. 21). Na sociedade medieval, o sentimento de infância não respeitava a particularidade que dissociava a criança do adulto, assim, no momento em que a criança tinha condições de viver sem a dependência da mãe ou de sua ama, ela passava a fazer parte do mundo dos adultos.

Para Ariès (1981), o primeiro sentimento de infância foi caracterizado pela “paparicação”, que emerge no contexto familiar, onde as crianças pequenas eram vistas como engraçadinhas, tornando-se apenas uma distração para os adultos. Em oposição a este sentimento, o segundo, surge de uma organização social exterior a família, sendo os homens responsáveis pela lei ou dos eclesiásticos e moralistas, que se atentavam com a saúde física, a higiene, a disciplina e os costumes da época. A medida que o primeiro sentimento considera a criança ingênua, graciosa, o segundo ocupava-se com a disciplina e a racionalidade dos costumes, tendo como ponto principal a formação de homens cristãos e racionais, como evidencia o autor ao afirmar que “tentava penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (ARIÈS 1981, p. 104).

Alicerçada nas análises realizadas por Ariès, em seus estudos, Kramer (1995) ressalta que existiram dois sentimentos de infância representados em forma de “paparicação” dos adultos pela criança, por considerá-la ingênua, inocente e graciosa, e em “moralização”, por considerá-la como ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado pelo adulto. Para tanto, a pesquisadora evidencia que esses sentimentos são originados por uma nova postura da família para com a criança, essa nova família começa a perceber a criança como um

investimento para o futuro, que precisa ser cuidada e preservada, e, portanto, deve ser afastada de maus físicos e morais.

Portanto, diante desse dualismo de sentimentos, emerge e nova função efetiva da instituição familiar respaldada na afirmação de que “não é a família que é nova, mas sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância” (KRAMER 1995, p.18). Essa nova organização familiar torna-se cada vez mais individualizada e assume as funções que antes eram realizadas pela comunidade.

Nesse sentido, modo de conceber a infância e a criança e ainda sua valorização nas sociedades não ocorreram e nem ocorrem sempre da mesma maneira, e sim da forma como a organização de cada sociedade e suas estruturas culturais, sociais e econômicas estavam no momento. Kramer (1995) evidencia que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, quando a sociedade muda o papel social desempenhado pela criança.

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1995, p. 19) [grifos da autora].

Crítico da teoria que trata da valorização da infância pela sociedade medieval analisada por Philippe Ariès, o pesquisador Kuhlmann Jr. (2015) enfatiza que, a construção da infância apresentada por Ariès parte de uma visão linear e ascendente que supõe um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância, retratando o seu surgimento somente nas camadas dominantes e estas teriam monopolizado toda a trajetória de promoção do respeito a criança, mantendo assim, o preconceito em relação às classes populares, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais.

No que se refere a infância, Kuhlmann Jr. (2015) afirma que, o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, entretanto, os resultados de pesquisas proporcionaram o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de roupas para crianças pequenas e brinquedos produzidos para as crianças. A análise e a interpretação dos vestígios deixados mostram que, embora sendo de uma época distante, havia apego dos pais aos filhos, independentemente da classe social, seja ela a burguesia, a nobreza ou as classes populares, estando perceptível uma relação de preocupação dos pais com a saúde dos filhos ainda crianças. Desse modo, o sentimento de infância sempre esteve presente em

diferentes épocas, mesmo que a criança não fosse considerada em sua condição e não houvesse uma definição desse sentimento.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence. (KUHLMANN JR; 2015, p. 30)

Desse modo, diante do que aponta Kuhlmann Jr. (2015), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, na verdade é a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, e as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. Portanto, de acordo com o autor, seria improvável que as famílias permanecessem inúmeras gerações sem demonstrarem qualquer tipo de afetividade pelas crianças. Assim, a maneira de olhar para a infância é evidenciada historicamente com diversas representações da infância e da própria criança. Sendo definida pelas mudanças ocorridas na sociedade, nas diferentes classes sociais, nas quais há variações no que se refere à infância e à criança.

Ancorado nos estudos de Kuhlmann Jr. (2015), podemos pensar que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, enformada, e sim concreta, histórica, social. O ponto de reflexão não é se a criança teve ou tem infância, mas de compreendermos que infância a criança vivenciou ou vivência. Portanto, a infância é inerente a criança! Entretanto, ainda há muitas crianças não usufruem deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. A criança é ator social, participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas, pois, “as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento”. (KUHLMANN JR. 2015, p. 30).

### 3.1.1 Contextos históricos e emergentes na Educação Infantil

Percebemos que, em cada tempo, os discursos proferidos revelaram os ideais e as expectativas em relação à criança e infância. Portanto, compreendemos que, as concepções de criança e infância não devem ser generalizadas, pois a própria infância é uma construção social e há especificidades concretas, diferentes, seja em relação a classes sociais, a gênero, a etnias, espaço e tempo e outros aspectos determinantes.

Destacamos, sob lente de Oliveira (2005) que a educação da criança pequena, em contextos desfavoráveis eram submetidas a arranjos alternativos, sendo destacados em três períodos distintos: nas sociedades primitivas, as crianças que se encontravam em situações desfavoráveis, como o abandono, eram cuidadas por uma rede de parentesco, ou seja, dentro da própria família. Na Idade Antiga, os cuidados eram oferecidos por mães mercenárias, que não tinham nenhum tipo de preocupação com as crianças, sendo que muitas morriam sob os seus cuidados. Na Idade Média e Moderna, existiam as “rodas” (cilindros ocos de madeira, giratórios), construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, onde as crianças – expostas – eram deixadas e recolhidas sob anonimato de quem os deixava. Dentro dessa perspectiva, Oliveira (2005, p.59) descreve que

as idéias (sic) de abandono, pobreza, culpa e caridade impregnam assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da Educação Infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família.

No tocante à educação oferecida às crianças, segundo Ariès (1981), existiu, mesmo que timidamente, uma preocupação com relação ao Educação Infantil na Idade Média. Essa educação não era contemplada com conceitos formados e grandes estudos sobre a infância como nos dias atuais, e esse pouco conhecimento quanto às peculiaridades da infância fazia com que o tratamento com essas crianças fossem o mesmo dado aos adultos.

Nesse período da idade média, segundo Ariès (1981), as crianças eram tiradas de suas famílias e encaminhadas para outras pessoas que seriam responsáveis pela sua educação de acordo com seus princípios, sem houvesse distinção entre adultos e crianças, portanto, as crianças eram submetidas a conviverem com e como adultos, não tendo uma preocupação no desenvolvimento infantil de acordo com suas necessidades, pois, “assim que ingressa na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos” (ARIÈS 1981, p. 104). No entanto, esse autor destaca que, com a mudança do sentimento de infância, o modo de educação da criança também se transforma, conforme a afirmação:

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e a sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (ARIÈS 1981, p. 104)

Conforme destaca Oliveira (2005), nos países europeus, com o advento da Revolução Industrial, passaram por intensas transformações em sua sociedade, migrando de agrário-mercantil para urbano-manufatureira, tendo como consequência, um terreno fértil para conflitos e guerras frequentes entre os povos, onde as crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos, com grande índice de mortalidade. Aos poucos o atendimento às crianças torna-se mais formal, como resposta a essa situação, foram surgindo instituições para o atendimento de crianças desfavorecidas ou crianças cujos pais trabalhavam nas fábricas, com destaque aos filhos das mulheres operárias.

Para Oliveira (2005), o atendimento de crianças fora da família em arranjos formais aconteceu de forma gradativa, em instituições de caráter filantrópico, pensadas especificamente para organizar o desenvolvimento infantil de acordo com o que se propunha à época, principalmente em relação aos movimentos religiosos.

Não tinham uma proposta instrucional formal, embora logo passassem a adotar atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios do que poderia ser uma pré-escrita ou pré-leitura. Tais atividades voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução. [...] Eles defendiam um rigoroso planejamento do tempo nas escolas, mesmo nas que atendiam crianças pequenas, gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na idéia (sic) de autodisciplina. (OLIVEIRA, 2005, p.60)

Segundo Oliveira (2005), com o pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico, emergidos da expansão comercial na Europa Ocidental, criou condições favoráveis para o pensamento pedagógico para a era moderna. Desse modo, neste cenário aumenta-se a discussão de como se deve educar as crianças. Pensadores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori configuram as novas bases para uma educação com foco na criança. Portanto, “embora com ênfases diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo (OLIVEIRA, 2005, p.63)

Destacamos aqui, o quão importante é compreendermos a evolução histórica do sentimento de infância e como era conduzido o processo de educação das crianças, pois, diante do desenvolvimento e transformações sociais, partir do final século XIX,

intensificaram-se as mudanças em relação ao tratamento dispensado a criança. Conforme discutimos a seção subseção anterior, a concepção de infância e trato com a criança foi modificando lentamente, e gradativamente, as famílias e a sociedade incorporavam as transformações na forma de tratamento da educação da criança. Dessa forma, a partir leituras das obras de pesquisadores como, Ariès (1981), Kramer (1995) e Kuhlmann Jr. (2015) entre outros e percebemos que, historicamente, o atendimento dispensado a criança é executado de forma diversa, sendo ora como assistência social - assistencialismo - ora como assistência sanitária ou higiênica-higienista<sup>11</sup>.

Nesse sentido, aproximando nossas discussões para o contexto brasileiro, a história da Educação Infantil, tende a acompanhar o cenário internacional, com características peculiares, marcada pelo assistencialismo. Destaca-se o final do século XIX, conforme aponta Oliveira (2005) com a presença de um ideário liberal, em que se inicia um projeto de construção de uma nação moderna. A elite do país assimila os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaboradas nos centros de transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia. Surge no Brasil a ideia de *Jardim-de-infância* que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, mas gerou muita discussão, pois a elite não queria que o poder público não se responsabilizasse pelo atendimento das crianças pobres. A autora destaca que

Enquanto a questão era debatida, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins-de-infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. OLIVEIRA, 2005, p.93)

Nesse contexto, Kuhlmann Júnior (2015) destaca o ano de 1899, em que ocorreram dois fatos que podem ser considerados como marco inicial da pré-escola: o primeiro foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, e o segundo foi a inauguração da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, a primeira creche para filhos de operários com até dois anos. No entanto, a maior parte das práticas voltadas para crianças era de caráter médico, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância; “as crianças de zero a seis anos eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais a

---

<sup>11</sup> No Brasil, o movimento higienista teve início no fim do século XIX e início do XX, e tinha como objetivo uma modificação no comportamento da população brasileira, com a proposta de cuidar da população, educando-a e ensinando-a novos hábitos. Os médicos higienistas tinham a responsabilidade de cuidar da saúde e da higiene do indivíduo e do país de certa forma, pois acreditavam que grande parte dos problemas da nação estava relacionada a questões sanitárias.

elas destinadas” (KRAMER, 1995, p. 55).

Nas primeiras décadas do século XX, impulsionada pela crescente industrialização e urbanização do país, e conseqüente inserção da mulher no mercado de trabalho, tencionava ações para garantir o cuidado dos filhos. Oliveira (2005, p.95) retrata que

Como a maioria da mão-de-obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época, tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho. O problema do cuidado de seus filhos enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pelas indústrias que se estabeleciam, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Desse modo, surgem novas necessidades no seio da família como alguém que cuide dos filhos pequenos, mantendo-se a garantia de alguém que não vá maltratá-los, cuide com segurança e os proteja em período integral. Assim, se estabelecia um cenário de contradições na condição materna e a condição e vida da mulher operária. Kuhlmann Jr. (2015, p.82) destaca que “a recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho [...] feminino”.

Oliveira (2005) destaca que em 1967, ocorreram mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho, com foco no atendimento aos filhos das trabalhadoras, com intuito de organização de berçários pelas empresas. A autora destaca que essas alterações permitiam que as empresas empregadoras das mães terceirizassem a tarefa de cuidar das crianças a outras instituições através de convênios. Essa ação estava vinculada ao poder público para fiscalizá-la, no entanto, este não o fez, e como consequência poucas creches e berçários foram organizados pelas empresas.

Diante dessa necessidade, conforme destaca Oliveira (2005), nos anos 70, o Brasil absorve as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural” e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória. A autora afirma que concepções como “carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2005, p. 109).

Ainda na década de 70, conforme relata Oliveira (2005), com a crescente demanda por pré-escola, ocorre municipalização da pré-escola pública, assim,

[...] o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. [...], no entanto, o descrédito da educação pré-escolar enquanto política educacional com maior impacto continuou perdurando (OLIVEIRA, 2005, p. 111).

Fica evidente que o direito da criança para ingresso na educação infantil vai se constituindo, no entanto, esse atendimento ainda era fragmentado, pois, destinava-se às crianças carentes, e acabara insuficiente para a demanda existente. Essa insuficiência de atendimento em creches, obrigava o poder público a criar iniciativas de atendimento a criança pequena. Conforme destaca Oliveira (2005, p.114) essas iniciativas eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários tal como ocorria em muitos países de Terceiro Mundo”. No entanto, a autora destaca que esse tipo de atendimento já era comum entre as comunidades carentes, porém, inadequado em função da precariedade desse tipo de atendimento.

Com o fim do regime militar, e o processo de abertura política ocorrido nos anos 80, houve intensa pressão por parte das camadas populares para ampliação do acesso à escola. Destaca-se à luta travada historicamente por meio de movimentos sociais, tais como o movimento de mulheres, o movimento feminista, o processo de urbanização, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e os movimentos de redemocratização do país, que colocam a educação da criança pequena em pauta, e esta passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1888, devido à grande pressão dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Nesse contexto, de políticas públicas que garantam o direito da criança à Educação Infantil, Kuhlmann Jr. (2015, p.179) afirma que

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Entretanto, mesmo estando previsto na CF/1988, o direito conquistado só se efetivou com a promulgação da LDBEN de nº 9.394/1996, que integrou a Educação Infantil a Educação Básica, conforme estabelece o Art. 29 em sua redação original

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996a)

Para Kuhlmann Jr. (2015), a inclusão e reconhecimento das creches e pré-escolas no sistema educacional, na CF/1988 e posteriormente na LDBEN, representa uma superação de obstáculos históricos, pois, ao estarem inseridas no sistema educacional, tornam-se ação complementar à família, deixando de ser apresentada como um atenuante para pobres e incapazes. O autor desta que “a passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena”. (KUHLMANN JR., 2015, p. 186)

Ao refletirmos sobre a educação da criança pequena, constatamos em nossos estudos que a forma de compreender a criança e a infância tem passado por grandes evoluções, que são perceptíveis na literatura da área produzida nas últimas décadas. Entretanto, a recharacterização das instituições de Educação Infantil a partir da década de 1960 com a expansão da força de trabalho feminina nos setores médios da sociedade, ao ampliar o reconhecimento de que as instituições de Educação Infantil ofereciam boa educação a todas as crianças que as frequentassem, requer alguns cuidados na interpretação dos significados históricos, como nos alerta Kuhlmann Jr. (2015, p.181)

A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a todas as classes sociais. [...] a vontade de propiciar uma boa educação para seus filhos não é exclusiva das mulheres de classe média ou alta. O referencial nas mulheres das classes médias e superiores permite estruturar um pensamento que reconheça a importância das conquistas tecnológicas e científicas – tais como a amamentação artificial, os anticoncepcionais e os eletrodomésticos - para libertação de tarefas femininas, dentre elas o cuidado com os filhos. Mas a compreensão do processo histórico referenciada nas relações sociais revela outras motivações, mais perversas, ligadas às necessidades básicas de sobrevivência, que levaram contingentes de mulheres a se submeterem à exploração do trabalho e trouxeram terríveis consequências para inúmeras crianças, como podemos ler nas histórias sobre a Revolução Industrial. Isso mostra que, mesmo com todos os componentes discriminatórios, as instituições escolares e pré-escolares responderam a necessidades concretas dos setores populares.

Nesse contexto, por meio desse estudo histórico, constatamos que o conceito de infância ecoa fortemente no papel da Educação Infantil, independentemente da classe social em que a criança está inserida, pois, direciona todo o atendimento a criança pequena. Portanto, a Educação Infantil está intimamente ligada ao conceito de infância, e esta, possuindo uma evolução marcada pelas transformações sociais ao longo dos tempos, que

resultou em um novo olhar sobre a criança, sendo tratada sujeito histórico, social e cultural, portanto, sujeito de direitos.

Desse modo, a Educação Infantil ao tornar-se a primeira etapa da Educação Básica, representa um avanço histórico e social, pois, a partir desse marco legal, a educação da criança pequena, conquistou e continua a conquistar posição de destaque nos cenários políticos, científicos, entre pesquisadores da academia, e, também em outros setores da sociedade civil organizada, como nos movimentos sociais. Assim, as creches e pré-escolas inauguraram uma nova era em sua história, na qual cuidar e educar tornaram-se parceiras na educação integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Desde que foi sancionada a LDBEN nº 9.394/1996, as discussões sobre a Educação Infantil ocupam cada vez mais espaço no cenário político educacional brasileiro. Portanto, cada vez mais, são produzidos documentos, Planos, Leis, Diretrizes, Referenciais e políticas nacionais de educação com foco específico às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, com a clara finalidade de assegurar à primeira infância o direito à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Cabe ressaltar que todo esse movimento legal, acontece sob vigilância constante de movimentos sociais, com destaque para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil –MIEIB.

Desse modo, compreender o contexto histórico de como evoluiu o conceito de infância, o tratamento dispensado a criança, os arranjos sociais, possibilita-nos uma melhor compreensão em nossas análises da política educacional atual que trata da universalização da matrícula de 04 e 05 anos. Assim, nas próximas subseções buscaremos uma compreensão de como essas políticas se constituíram e as influências neoliberais exercidas sobre estas.

### **3.2 Os princípios do neoliberalismo, a educação e a política educacional de universalização da matrícula de 04 e 05 anos**

Inicialmente, apresentamos o surgimento da ideologia neoliberal a partir de teses de *Friedrich Hayek* nos anos 40, que naquele momento não inspirava confiança, pois, apresentava críticas aos modelos de planificação centralizada dos governos socialistas e fascistas bem como os governos de tendências liberais-sociais e democratas europeus. Esta ideologia não se apresentava como alternativa confiável para os setores hegemônicos da burguesia, que se apoiavam na estrutura do Estado como mecanismo facilitador de acumulação de capital.

Corroborando com o conceito de neoliberalismo, Bianchetti (1999, p21) afirma que

Para abarcar e compreender o neoliberalismo não é suficiente considerá-lo como uma tendência do pensamento liberal, já que esta definição não elucidaria o bastante sua especificidade, e reduziria o alcance e a profundidade deste pensamento na relação com outras tendências liberais e diante de outros modelos de sociedade.

Em geral, os autores que analisam esta temática o definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades.

Nesse processo, é preciso entender o surgimento do neoliberalismo de forma mais concisa. De acordo com Perry Anderson (2003, p.9)

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: “Apesar de suas boas intenções, a social-democracia (sic) moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna”.

Nesse contexto, Bianchetti (1999, p.33) destaca que Frederich Hayek no livro O Caminho da Servidão (1944) com suas críticas aos modelos de planificação centralizada dos governos socialistas e fascistas bem como os governos de tendências liberais-sociais e democratas europeus, não trazia uma alternativa confiável para os setores hegemônicos da burguesia, que se apoiavam na estrutura do Estado como mecanismo facilitador de acumulação de capital. Somente em meados da década de 70, quando se instala a crise do petróleo e o capitalismo enfrenta grande recessão, que o liberalismo econômico proposto Frederich Hayek ressurge, dada as novas condições histórico-sociais, sendo este o modelo monetarista que se adapta melhor às necessidades de acumulação de capital.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinado, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias (sic) neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 2003, p.10)<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ao abordar o termo “afirmavam Hayek e seus companheiros”, trata-se de um célebre grupo de pessoas (Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros) que compartilhavam da orientação ideológica de Hayek, (adversários

Ainda na década de 70, na América Latina, as ideias neoliberais também avançaram nos países governados por regimes militares e também nos países em que haviam severa crise econômica em função das contradições interna e externa dos modelos econômicos. Bianchetti (1999, p. 36) afirma que,

O modelo econômico imposto pelos regimes militares na maioria dos países, se propunha a “desregular” a economia para flexibilizar as oportunidades dos proprietários do capital, interessados em gerar um processo de acumulação sem distribuição. Nos diagnósticos da crise se coloca que os limites de acumulação haviam sido colocados pelas leis protecionistas (substituição de importação), as quais formavam parte de uma estratégia negativa influenciada pelas ideias (sic) do Estado Benfeitor e pelas políticas keynesianas ou neokeynesianas. Portanto, toda crítica realizada nos países centrais, a partir de uma ótica neoliberal, em relação ao Estado e suas funções econômicas, serviram como fundamento do discurso que elaboraram os grupos econômicos dominantes nos países latino-americanos para justificar o processo de abertura dos mercados à concorrência internacional e o desmantelamento das instituições de proteção social controladas pelo Estado.

Dessa maneira, as ideias neoliberais tiveram impacto significativo na América Latina, pois, como afirma Gentili (1996, p.15) “alguns países da região constituíram um verdadeiro laboratório de experimentação neoliberal de resultados aparentemente milagrosos”. Esse mesmo autor, destaca ainda que, foi na América Latina onde ocorreu o primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial, e sendo este um cenário trágico com a ditadura de Pinochet, no Chile em 1973.

Diante do cenário de crise econômica, os governos alinhados às ideias neoliberais não tinham outra opção, senão, “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo” (ANDERSON, 2003, p.11).

Nesse contexto, Frigotto (1995, p.83), é contundente ao afirmar que,

A idéia-força (sic) balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado *mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Ao fazermos a aproximação do neoliberalismo com ideia de Estado mínimo, frente

---

ferrenhos do Estado de bem-estar e também do New Deal norte-americano). Dessa reunião realizada em 1947 numa pequena estação na Suíça, Hayek fundou a Sociedade de Mont Pèlerin.

às conquistas sociais, recorreremos novamente à Bianchetti (1999)<sup>13</sup> que em seu livro “Modelo neoliberal e políticas educacionais” apresenta no capítulo 3 as características e categorias básicas do modelo neoliberal baseadas nos estudos de Friedrich Hayek e Milton Friedman e as concepções que os neoliberais têm a respeito do indivíduo e sociedade; instituições sociais; Estado; Estado e ordem social; democracia; mercado; políticas sociais; políticas educacionais; financiamento e descentralização.

Ao direcionarmos para o campo educacional, fica evidente que praticamente todos os conceitos abordados acima estão interligados. Portanto, a seguir, faremos uma síntese de cada conceito definido por Bianchetti, que sob nossa lente, possibilita avançar as discussões no campo educacional:

- O indivíduo e a sociedade – mostram a desigualdade dos homens como pressuposto fundamental, pois são todos diferentes em capacidades e necessidades. Os objetivos individuais são os que importam;
- As instituições sociais – são uma criação do homem com objetivo de relacionar interesses individuais na forma de somatório. Se desenvolvem sem um planejamento pré-elaborado, sendo este, à partir das tradições como fundamento de continuidade evolutiva.
- O Estado – é tratado como um indivíduo cujas intervenções na sociedade devem se limitar ao campo da política, deixando os sujeitos livres para agirem de acordo com seus interesses;
- A ordem social – é o resultado do equilíbrio que o mercado faz na sociedade. A interferência do Estado naquele âmbito do mercado só pode acontecer quando os fundamentos da ordem social estiverem em risco;
- A democracia – os neoliberais afirmam que a vontade da maioria não significa necessariamente que os valores de uma sociedade estejam sendo respeitados de acordo com sua continuação histórica;
- O mercado – é o eixo das relações sociais, sendo este, o motor de organização social. As relações de mercado são comparadas há um jogo em que há pouquíssimas regras para se respeitar. Por isso é rechaçada qualquer intervenção externa que possam alterar as condições (supostas) de igualdade nesse tipo de disputa.
- A política social – no pensamento neoliberal enfraquece as atitudes que promovem de fato a liberdade, contraria os efeitos benéficos da livre sociedade e da livre economia, além de se originar de um equívoco quanto à verdadeira justiça;
- As políticas educacionais – são apresentadas em dois aspectos: primeiro as tendências

---

<sup>13</sup> Ver BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. Coleção: Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1999. p. 70-104

teóricas que se aproximam do modelo neoliberal, tendo como destaque a “teoria do capital humano”. Essa teoria incorpora a lógica de mercado, reduzindo a função social da escola à formação de “recursos humanos” para a estrutura de produção; “a teoria das decisões públicas”, que se dedica na organização do aparelho de produção dos bens públicos, não levando em conta qualquer senso de justiça. E atua como mecanismo de pressão, sansão e recompensa, que determinam o comportamento dos agentes na produção dos “bens públicos”, seguindo também uma lógica de mercado. O segundo aspecto, destaca as políticas “para a educação”, desenvolvidas pelos governos como políticas sociais.

- O financiamento – há uma oposição dos neoliberais à escola pública, pois a universalização da educação, subsidiada pelo Estado, retira dos pais a escolha de educação dos filhos (consumidores) e aumenta o poder dos professores/as e diretores/as (produtores). Rechaça o aumento de intervenção do Estado na educação, sob a lógica de se criar grandes instituições educativas estatais, limitando a possibilidade de escolha (dos consumidores), prejudicando instituições menores.
- A descentralização – serve como estratégia de eficiência administrativa e de redução de custos. A transferência de responsabilidades para as esferas menores (Estados e municípios) é uma das questões do modelo que pretende diminuir a ação do poder central.

Percebemos alguns desses princípios das políticas neoliberais, quando a CF/1988 e posteriormente a LDBEN nº 9.394/1996, que sinalizam no arcabouço teórico-legal para a valorização da Educação Infantil, quando pela primeira vez, nas duas leis, encontramos artigos que fazem referência específica à educação de crianças pequenas. No entanto, o Estado, em ambas as leis, através de um discurso de descentralização, transfere suas obrigações suas obrigações para os entes federados e também para a sociedade, sob argumentos de sob argumento de assegurar a autonomia de cada ente federativo.

Entretanto, essa descentralização perpassa exclusivamente a aspectos financeiros, pois, os aspectos legais, a base curricular e a fiscalização continuam sob responsabilidade do Estado. Essa centralização de “poder” do Estado resulta por mistificar as responsabilidades, causando a falsa impressão de que os poderes estão divididos. Esse contexto realça a lógica neoliberal, em que os objetivos, o controle e os fins da educação permanecem sendo definidos pelo Estado.

Ao analisarmos os princípios que sustentam o neoliberalismo, observamos no âmbito educacional, que sob a perspectiva neoliberal, fica evidente que a educação sofre um reducionismo conceitual, saindo do campo das políticas sociais para uma concepção economicista, mercadológica. Sonia Alem Marrach corrobora ao afirmar que,

No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conforme Albert Hirschman, este discurso apoia-se na "tese da ameaça", isto é, num artifício retórico da reação, que enfatiza os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa: para a produção de bens de consumo, maquinário, para o mercado, para a "nova ordem mundial". No Brasil, embora não haja Estado do Bem-Estar Social, a retórica neoliberal é basicamente a mesma. Atribui à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos os males da situação econômica e social, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários. Defende uma reforma administrativa, fala em reengenharia do Estado para criar um "Estado mínimo", afirmando que sem essa reforma o país corre o risco de não ingressar na "nova ordem mundial" (MARRACH, 2000, p.45) [grifos da autora].

A autora vai além, ao destacar que o neoliberalismo atribui à educação um papel estratégico e lhe determina três objetivos:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. [...]
- 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. [...]
- 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a idéia (sic) de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. [...] (MARRACH, 2000, p.46-48).

Com essa lógica mercadológica, imposta pelo ideário neoliberal à educação, faz surgir uma profunda crise que se instala nas instituições escolares. Uma crise de eficiência, e também de produtividade. Ainda sob este ideário, Gentili (1996, p.17) destaca que, esta crise é resultado da expansão desordenada que o sistema educacional sofreu nos últimos anos, provocando uma crise de qualidade, em função da falta de produtividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa. Por essa lógica, há uma culpabilização de todos os envolvidos, desde o Estado até os indivíduos. Um outro viés dessa culpabilização está centrada nas questões políticas e sociais, conforme apresentado por Silva (1995, p.18)

Outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais – e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas com questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos.

Gentili (1996, p.22) afirma que “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social” e prossegue sua crítica,

É preciso *competir*, e em uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc. (GENTILI, 1996, p. 22)

De acordo com o ideário neoliberal, além de implantar a lógica de mercado na educação, as pessoas são responsabilizadas pela própria “sorte”, aumentando ainda mais o processo de exclusão social existe. Dessa forma surgem as reformas educacionais, em que os governos neoliberais desarticulam a planificação estatal, impondo a lógica de descentralização, transferindo instituições escolares de uma jurisdição para outra (da jurisdição federal para estadual e da estadual para municipal). Dessa forma há uma municipalização dos sistemas de ensino. Porém, mantém centralizado o processo de avaliação dos sistemas de ensino, currículo e a formação de professores/as. De acordo com Gentili (1996, p. 27),

O Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. *Centralização* e *descentralização* são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Neste sentido, as políticas educacionais, que advém do modelo neoliberal, atendem às regras econômicas, criando o Estado subsidiário. Bianchetti (1999, p112) afirma que “a ação do Estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado”.

Gentili (1996, p. 40) é contundente ao afirmar que,

(...) os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial, e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbam (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural” onde os “melhores” triunfam e os “piores” perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os “melhores” acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os “piores”, as grandes majorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito a vida.

O ideário neoliberal é determinado a conferir para a educação o papel estratégico de preparação da mão-de-obra para o mercado. Portanto, a proposta neoliberal para a educação, que tem como uma de suas finalidades atender seus interesses mercadológicos, que são concretizados por diversos fatores, dentre eles, destacamos a instituição do Estado mínimo; a culpabilização do indivíduo e da sociedade pelo sucesso e/ou fracasso; a descentralização centralizadora e as políticas educacionais.

Na próxima seção apresentaremos um contexto histórico das políticas educacionais e a emergência do processo de universalização, na qual explicitaremos os vieses neoliberais que interferiram diretamente nas políticas implantadas nas últimas décadas pelo estado brasileiro.

### **3.2.1 Políticas educacionais a partir da década de 80 e a emergência do processo de universalização**

É comum ouvirmos muitas pessoas afirmarem não gostar de política e/ou se negarem a falar sobre esse assunto, entretanto, em nossa sociedade globalizada, nada pode ser visualizado sem que o viés político esteja envolvido, ela permeia todos os lugares, agindo diretamente sobre nossas vidas, cerceando e influenciando-nos a todo o momento. Desta forma a política pode ser compreendida como um conjunto de interações que visam a atingir determinado objetivo.

Atualmente, os grandes problemas que se enfrentam no mundo são problemas que passam pela intervenção direta da política. Desta forma fica evidente, que a política está inserida em todos os aspectos da vida humana e, por esse motivo, é necessário que a mesma seja entendida e não rejeitada pelo homem comum.

Portanto, no intuito de melhor compreender o sistema social em que vivemos e, para que possamos atuar com autonomia efetiva, fazendo vigorar uma democracia verdadeira, torna-se necessário compreender alguns conceitos que permeiam as políticas públicas, entendendo, então, o que é política, Estado, ideia de público, bem comum e seus

desdobramentos principais.

Para Dias e Matos (2012 p.3) o uso do termo política pressupõe diversos significados, mas de forma sintética, trata-se de um campo dedicado ao estudo das atividades humanas articuladas às coisas do Estado. Assim, conceito de política está rigorosamente ligado ao poder do Estado que tem a responsabilidade de atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Os autores ainda destacam que tanto a política quanto as políticas públicas têm estreita relação com o poder social, mas há uma diferença entre esses dois conceitos. A palavra política refere-se a um conceito mais amplo, relacionado com o poder de modo geral, enquanto que as políticas públicas correspondem às soluções específicas de como manejar os assuntos públicos (DIAS; MATOS, 2012).

A política é entendida, portanto, como a construção do consenso e a luta pelo poder, geralmente vista através de grupos partidários que lutam pelos seus ideais. Já as políticas públicas são entendidas como ações de Governo. São atividades sociais que buscam garantir a ordem e visam a atender as necessidades da sociedade. (DIAS; MATOS, 2012). Esses autores descrevem as políticas públicas da seguinte forma:

As políticas públicas constituem um elemento comum da política e das decisões do governo e da oposição. Desse modo, a política pode ser analisada como a busca pelo estabelecimento de políticas sobre determinados temas, ou de influenciá-las. Por sua vez, parte fundamental das atividades do governo se refere ao projeto, gestão e avaliação das políticas públicas. Como decorrência, o objetivo dos políticos, sejam quais forem os interesses, consiste em chegar a estabelecer políticas públicas de sua referência, ou bloquear aquelas que lhes sejam inconvenientes.

Por essa perspectiva, as políticas públicas, para que sejam colocadas em prática, há um Estado, que regula e ordena essas políticas, que é responsável por tecer essas relações de poder na sociedade. O Estado pode ser sujeito ou objeto de ação. Ele se faz sujeito por pertencer à esfera da política, com atos como o de comandar ou proibir algo, legislar com normas válidas impostas a todos, extrair e distribuir recursos e assim por diante, bem como pode se fazer objeto da ação quando partem da sociedade civil iniciativas que visam a influenciar de alguma forma a ação do Estado. Para Hofling (2001, p.32) “é possível considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; [...]”.

Ainda com relação às políticas públicas, Souza (2006) destaca o trabalho de Theodore J. Lowi (1964), que criou a tipologia clássica, também chamada de “Tipologia de Lowi”, que subdivide as políticas públicas em quatro tipos, sendo elas: políticas distributivas, políticas regulatórias; políticas redistributivas e políticas constitutivas. A autora descreve cada um desses tipos:

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. (SOUZA, 2006, p. 28)

No relatório *Educação e cuidado na primeira infância – grandes desafios*, Teixeira (2002) afirma que políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Destacando ainda que as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos, que por vezes esquecem de governar para o bem comum e governam a partir de interesses próprios ou particulares.

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas passam a ser legitimadas e obtêm eficácia.

Nesse sentido, ao falar em política entra em cena o grande ator das políticas sociais, o Estado. O Estado é quem universaliza essas políticas, trabalhando para o bem comum. O bem comum consiste no conjunto de condições sociais que permitam e favoreçam, nos seres humanos, o desenvolvimento integral de todos os membros da comunidade.

Entretanto, pode haver ainda uma visão equivocada do que significa bem comum. Para com Dias e Matos (2012, p.8), “o bem comum constitui um status no qual se alcança a

satisfação de todos os desejos da comunidade e seus membros”. Os autores ainda complementam ao definir que o “bem comum” não é o bem de todos - como se “todos” fossem uma unidade real -, mas o conjunto de condições apropriadas para que todos - “grupos intermediários” e pessoas individuais – alcancem seu “bem particular”. (DIAS E MATOS, 2012, p.8).

Portanto, o Estado é o responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum, ou seja, a felicidade na vida. Sabe-se que nem sempre o proclamado é o que é de fato efetivado na prática, pois, há tensões entre as demandas que são ilimitadas e os recursos que são limitados.

De acordo com Dias e Matos (2012), o Estado está presente em toda a parte, não se poderia viver e conviver em sociedade sem a presença dessa organização social. Ela é uma criação cultural humana, constitui-se em uma entidade formada por um aparato social, jurídico-administrativo para se obter a institucionalização do poder público. Assim, todas as vontades são materializadas em leis, que acabam regem a conduta social das pessoas.

Para Dias e Matos (2012, p.7) as funções do Estado são complexas e rigorosas, pois,

O Estado é responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum da sociedade. Para tanto deve legislar (criar e manter em dia uma ordem jurídica eficaz); administrar (prover, através de diversos mecanismos legais e executando os serviços públicos, as necessidades da comunidade) e julgar (resolver pacificamente, de acordo com a lei, os conflitos de interesses que possam surgir e decidir qual é a norma aplicável em caso de dúvida).

Há de considerarmos que no projeto social do neoliberalismo, alguns grupos conseguem induzir o Estado a criar políticas públicas de acordo com seus interesses. Nessa perspectiva neoliberal cabe ao Estado o papel de regular as ações, isentando ao máximo as suas responsabilidades, redundando no Estado mínimo.

A administração dos negócios do Estado, feita pelo Governo, ocorre em todos os níveis da estrutura estatal - federal, estadual e municipal. Todos os níveis de Governo atuam em nome do Estado e constituem a parte mais visível dessa organização, tendo a capacidade de induzir mudanças no âmbito do aparato estatal.

Diante do expressivo aumento da complexidade das sociedades modernas, que incluem uma maior diversidade das demandas da sociedade para com o Estado, torna-se necessário que esse implemente novas ações em termos de políticas públicas, o que amplia sua necessidade de intervenção na realidade social.

Assim, para discutir políticas públicas com propriedade é preciso compreender o conceito de público. Dias e Matos (2012, p.11) destaca que

As esferas que são rotuladas como públicas são aquelas que estão em oposição a outras que envolvem a ideia de “privado”. O público compreende aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum. Fazem referência a esse âmbito comum muitos termos utilizados com frequência, tais como: interesse público; setor público; opinião pública; saúde pública entre outros.

Nesse sentido, o “público” é aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum. Para tanto, “o conceito de política pública pressupõe que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou somente individual, mas que existe em comum com outros” (DIAS & MATOS, 2012, p.11).

Desta forma, o conceito de políticas públicas pode ser formulado como sendo o conjunto de princípios, critérios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado na solução dos problemas nacionais.

Se compreender a política como a arte de administrar o bem público, toda política deveria ser considerada pública ou social. Entretanto, nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado, também, por essa classe, a fim de gerir seus interesses econômicos.

É importante destacar que nesta esfera das políticas públicas, insere-se também a política educacional.

Ao entendermos que políticas públicas são tudo aquilo que um Governo faz, políticas públicas educacionais é aquilo que um Governo faz em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar em políticas educacionais. Portanto, isso quer dizer que políticas educacionais possuem um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que as políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (AZEVEDO, 2001).

Não obstante, sabemos que a educação é algo que vai além do ambiente escolar. Compreende tudo aquilo que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc., sendo resultado do ensino, observação, repetição, reprodução e inculcação. Porém, a educação é escolar quando ela for passível de delimitação e de intencionalidade por um sistema que é fruto de políticas públicas.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente intencional e próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes

distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado<sup>14</sup>.

Assim, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do Governo que têm incidência na educação ou no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino aprendizagem. Ao estudar as políticas educacionais tem o intuito de mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade.

Quanto as políticas educacionais Dias e Matos (2012, p.40) situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social e, como tal, não são estáticas, mas dinâmicas, estando em constante transformação. Desta forma, para compreendê-las, é necessário que se entenda o projeto político do Estado, em seu conjunto e as contradições do momento histórico em questão.

Todas as políticas educacionais emanadas do Estado, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses (AZEVEDO, 2001).

As políticas educacionais a todo o momento são influenciadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), entre outros. Não há como negar que o Banco Mundial é determinante e impõe um modelo a ser seguido, que é aceito pelos governantes brasileiros de forma consentida, através de uma política de compensação. Os autores CROSSO, AZZI, BOCK (2007 p.9) afirmam que,

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que, a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro, Trata-se da chamada “assistência técnica”

Assim, pode-se afirmar que as políticas públicas e as políticas educacionais são ações empreendidas ou não pelos Governos que deveriam estabelecer condições de igualdade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos pudessem atingir uma

---

<sup>14</sup> Neste contexto o Estado assume a condição de sociedade política que define o sistema educacional através de políticas públicas

melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana, porém, os organismos internacionais, ditam como essas devem acontecer.

### **3.2.2 Contextualizando o processo de universalização da matrícula de 04 e 05 a partir da década de 80 e as interfaces com as políticas educacionais**

Na década de 1980, as políticas públicas de educação baseavam-se nos questionamentos que advinham de campos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e da influência dos processos de redemocratização marcados por um contexto da volta das eleições no País e da procura por outras maneiras de se estabelecerem as políticas educacionais. Passou-se a considerar a diversidade linguística e cultural nas práticas de educação (Kramer, 2006).

Grandes mobilizações em torno dos direitos de crianças e adolescentes aconteceram neste período, tendo o protagonismo da participação da sociedade civil. Isso resultou na promulgação de legislação e em uma nova configuração da infância. A demanda desses setores promoveu uma (re)caracterização das instituições de Educação Infantil, de forma a serem vistas como apropriadas para crianças de zero a seis anos de todas as classes sociais, e diminuiu as discrepâncias de escolas destinadas para ricos e pobres.

A história do atendimento em instituições de Educação Infantil no Brasil é relativamente recente, conforme vimos anteriormente na subseção 3.1.1. Embora iniciativas na área tenham ocorridas há pouco mais de cem anos, foi nas últimas décadas que o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas apresentou um aumento significativo. Diversos fatores contribuíram para a procura desse serviço, tendo como destaque: os fenômenos da urbanização e da industrialização, as mudanças na organização familiar, a participação da mulher no mercado de trabalho, além da legislação internacional, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, que sinalizam para a garantia do acesso à educação nos primeiros anos de vida (MACÊDO; DIAS, 2011).

Com a criação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, o MEC implementou ações de expansão do atendimento às crianças pequenas, com baixo custo. Uma das justificativas para a criação do referido programa apoiava na seguinte afirmação,

A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois, estabelece a base de todo o processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se

progressiva e permanentemente conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro. (BRASIL, 1981, p.5)

Do ponto de vista teórico-ideológico, podemos afirmar que foi um avanço, pois, iniciava uma política educacional com mais ênfase ao pré-escolar e à pré-escola, passando a visualizá-la, então, como uma necessidade, mesmo sem a garantia de nenhum recurso financeiro que apoiasse essa proposta. Entretanto os desafios eram enormes para de oferecer Educação Pré-Escolar a todas as crianças, visto que em 1980 havia mais “[...] de 23 milhões de crianças menores de sete anos, das quais cerca de 70% sofrem insuficiência de meios essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento” (BRASIL, 1981, p. 6). O plano traz o entendimento, ao menos no discurso, de que os benefícios da Educação Pré-Escolar devem abranger todas as crianças que dele necessitam. No entanto a prática:

[...] É preferível distribuir um pouco para muitos, assegurada a sua eficácia, em vez de muito para poucos, o que acentuaria cada vez mais as desigualdades educacionais. Isso não quer dizer, em absoluto, uma educação pobre para crianças pobres, ou uma escola de segundo nível para crianças de meios carentes, mas a possibilidade efetiva de oferecer a um grande número de crianças um apoio para superar os condicionamentos negativos a que estão submetidas. (BRASIL, 1981, p. 6)

Percebemos aqui que a proposta do programa consistia em oferecer pouco para as camadas de baixa renda, e, assim foi feito. No entanto, na medida em que proporcionou maior oferta, tencionava o custo e a qualidade para baixo, pois, as ações recaíam sobre improvisação dos espaços, não profissionalização dos “monitores”, a opção preferencial por utilizar a sucata, com, não raras vezes, a participação voluntária da comunidade e baixo investimento público.

Em 1988, de fato, houve a inserção das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a Educação, sendo esta, expressa na CF/1988. O direito a educação é então entendido como parte integrante dos direitos que todo cidadão possui, e cabe ao Estado assegurar tais direitos.

Em 1996, foi sancionada a LDBEN nº 9.394/1996, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, a preocupação com a criança pequena, emerge como avanço tanto no campo dos movimentos sociais como no campo teórico.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a ressignificação da Educação Infantil de caráter assistencial para o sistema educacional, representa pelo menos no nível do texto constitucional, um grande avanço para a superação do caráter assistencialista que caracterizou a Educação Infantil nos anos anteriores a Constituição. No caso específico das creches,

tradicionalmente vinculadas às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas. Entretanto, mesmo quando estas instituições estavam vinculadas as políticas de assistência social, desempenhavam funções educativas, conforme afirma Craidy (2008, p.61)

É equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas de qualidade para todos. Essa exigência democrática, estabelecida em nome da igualdade de direitos, parece não estar sendo respeitada pelos poderes competentes.

A EC-59/2009 faz alterações significativas na CF/1988 no campo da educação, quando a obrigatoriedade da educação foi alterada dos quatro anos aos dezessete anos. Anterior a essa mudança, no texto original da Constituição, o ensino obrigatório se limitava ao Ensino Fundamental, mas com a Emenda Constitucional de 2009, o ensino obrigatório compreende a faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade, incluindo a Educação Infantil como também obrigatória.

Na ceira das políticas sobre a infância uma nova maneira de entender a criança como cidadã e sujeito de direitos e não apenas como objeto de tutela. As disposições do artigo 208 da CF também são retomadas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), esse documento deu outros subsídios além do caráter assistencialista e repressivo, introduzindo uma concepção de proteção integral à criança e adolescente. Confirma o que está expresso nos dispositivos legais, considerando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em condição especial de desenvolvimento. Os artigos 3º e 4º do ECA, referem-se à proteção integral e enfatizam as responsabilidades da família, do Estado na garantia dos direitos.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

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

Destaca-se ainda nessa mesma lei o artigo 53º, no capítulo que trata do direito à educação, à cultura ao esporte e ao lazer, que o direito a educação visa contribuir na construção da cidadania, na qualificação do trabalho e também destaca as condições para o

acesso à escola pública. O artigo 54º trata sobre a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

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

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

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

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

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

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]  
(BRASIL, 1990).

Em consonância com o ECA, e, após a CF, iniciou-se o processo de elaboração da LDBEN de nº 9394/96. A Educação Infantil, nesta legislação, é inserida na Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental, considerada uma grande conquista para o Ensino, uma vez que esta passa a ser entendida como direito de toda criança e uma etapa da Educação Básica.

A LDBEN de nº 9394/1996 destaca que em todas as esferas administrativas o poder público será assegurado em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida, os demais níveis e modalidades de ensino. Porém, esse dispositivo já sofreu várias reformulações por meio de emendas constitucionais, uma delas de grande relevância confere uma nova configuração sobre a obrigatoriedade escolar, tornando o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade.

Na LDBEN de nº 9394/1996 em seu Artigo 2º estabelece que a educação é entendida como dever da família e do Estado, tendo como princípios a liberdade e a solidariedade, visando o pleno desenvolvimento do educando, como cidadão e sua preparação para o trabalho. Apresenta uma nova organização para a Educação Básica, com uma concepção unificada, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A importância da Educação Infantil foi incorporada ao texto da LDBEN quando inclui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, Oliveira (2008, p.37) afirma que

A consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para os seus filhos, com vista a substituí-los enquanto estão

trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola.

Também merece destaque a inclusão das creches no sistema educacional, sendo o prazo final para integrar todas as creches ao sistema foi final de 1999.

Quanto a obrigatoriedade do ensino, em relação a Educação Infantil, esta foi tratada de forma facultativa, pois, apenas o Ensino Fundamental tinha caráter de obrigatoriedade, conforme consta artigo 4º

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
 II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;  
 III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;  
 [...] (BRASIL, 1996a).

Nessa lei é específica a obrigatoriedade da matrícula para o Ensino Fundamental, sendo esse considerado um direito público subjetivo, em que qualquer cidadão, grupo, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, poderá exigi-lo.

Posterior a aprovação da LDBEN de nº 9394/1996 surge o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a Educação Infantil, englobando as crianças menores de quatro anos também, esse fato foi evidenciado após a publicação pelo MEC, do documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). O documento consiste em três volumes, tratando sobre várias temáticas dentre elas, as concepções de criança.

A partir publicação do RCNEI surge um campo fértil de discussões sobre a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, entre outros aspectos fizeram com que a sociedade civil se manifestar em busca da valorização da Educação Infantil e seus profissionais. O “Movimento Inter fóruns de Educação Infantil”<sup>15</sup> – MIEIB - é um

---

<sup>15</sup>Pasuch (2016, p.239-240), descreve o MIEIB como sendo “é um movimento social, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometido com a política de Educação Infantil, tanto no que se refere a defender a garantia de acesso a um atendimento de qualidade em espaços institucionais a todas as crianças de zero até seis anos de idade, quanto em fortalecer esse campo de conhecimento e de atuação profissional no Brasil. [...] Criado em 1999, a principal finalidade do MIEIB tem sido defender coletivamente a garantia do direito das crianças de 0 até 6 anos à Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social”.

exemplo destas ações pela busca de uma efetiva identidade da Educação Infantil, tendo como objetivo principal divulgar para a sociedade uma concepção de Educação Infantil, comprometida com os direitos fundamentais da criança, e com consciência sobre os primeiros anos do desenvolvimento do ser humano.

Em 1999, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), com caráter normativo, estas diretrizes eram recomendadas como referência na elaboração das propostas pedagógicas das instituições educativas de todo o país. Desse modo documento foi de fundamental importância para indicar princípios e orientações a serem observados pelos sistemas de ensino e unidades escolares quanto à construção, ao desenvolvimento e à avaliação de propostas pedagógicas. Destaca-se que ao longo dos anos aqueles princípios continuam válidos e atuais, no entanto, algumas questões foram recebendo encaminhamentos e tencionando o debate na Educação Infantil, tais como a ampliação das matrículas e diminuição do número de professores sem formação, abrindo espaço para a discussão de outras demandas referentes às “[...] propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular” (BRASIL, 2009c).

Paralelamente a essas demandas, tramitava a proposta de Emenda Constitucional que ampliou a obrigatoriedade na Educação Básica, fato este, que agregado as outras demandas, gerou preocupações junto à Coordenadoria de Educação Infantil - COEDI do MEC e impulsionou a necessidade de elaborar nova DCNEI. Desse modo, a partir de uma grande mobilização, envolvendo a participação de representantes de diversas entidades nacionais e de especialistas da área da Educação Infantil, dos movimentos sociais, de universidades entre outros, é construído o Parecer CNE/CEB nº20/2009 que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009c).

Neste cenário de luta pela valorização da Educação Infantil, o parecer, sabiamente retrata a construção da identidade das creches e pré-escolas no Brasil do século XIX, ao fazer uma síntese de como ocorreu o atendimento naquele período, e faz um contrapondo ao dizer que, “enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares” e avança ao descrever a concepção da educação de crianças em espaços coletivos, “compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados”. Destaca

ainda que a participação ativa dos movimentos sociais que lutavam por creches, que “orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social” (BRASIL, 2009c).

No entanto, o Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009c), a partir desses elementos históricos, da inserção da Educação Infantil no ordenamento jurídico atual, com a inclusão da Educação Infantil como dever do Estado no texto constitucional, bem como, na LDBEN nº 9.394/1996 ao destacar que a educação envolve os processos formativos diversos, como na vida familiar, nas relações humanas, nas instituições de ensino e pesquisa, nas manifestações culturais, dentre outros, evidenciando que a educação escolar é desenvolvida através do ensino em instituições próprias – define – de forma contundente que,

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009c)

Desse modo, demarca a especificidade da Educação Infantil com caráter indissociável de educar e cuidar, bem como, exige profissional habilitado para atuar nesta etapa.

A Resolução CNE/CEB n. 5, de 17/12/2009, ato normativo, que apresenta a versão atualizada das novas DCNEI, apresenta mudança significativas em relação a versão anterior, pois, incorporou os avanços científicos e demandas dos movimentos sociais da área e traz a valorização e o diálogo com grupos tradicionalmente excluídos e a articulação entre o conhecimento científico e tecnológico, com as necessidades locais, além de chamar atenção para a pluralidade cultural (BRASIL, 2010). Destaca-se que as DCNEI

[...] orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009c)

Essas diretrizes, esclarecem, inclusive, os aspectos legais sobre o funcionamento das instituições, presentes no artigo 5º, que trata da obrigatoriedade a partir dos 4 anos, de vagas próximas às residências e jornada diurna, integral (7 horas ou mais) ou parcial (no mínimo 4 horas). Além disso, apresenta as concepções de Educação Infantil, currículo e proposta pedagógica que fundamentam as diretrizes.

Propõe que as instituições de Educação Infantil, respeitem e desenvolvam em suas propostas pedagógicas com base nos princípios éticos, políticos e estéticos, e ainda, que assegurem a sua responsabilidade para a construção de uma sociedade livre, democrática, justa e solidária, que inclui a preservação do meio ambiente como um projeto de sociedade (Brasil, 2010). Acrescenta-se o trabalho voltado contra as desigualdades sociais e regionais “... É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres” (BRASIL, 2009c).

No ano de 2014, foi sancionada a lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência decenal (2014-2024). Cabe ressaltar que este Plano é fruto de intensos debates realizados nos anos de 2009 e 2010, durante a realização das etapas da Conferência Nacional de Educação – CONAE, por representantes das diversas secretarias do MEC, da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, do CNE, das entidades representativas dos dirigentes municipais, estaduais e federais de educação, pesquisadores e estudiosos da área educacional e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação. Desse modo, a construção do PNE, segundo as palavras de Carlos Augusto Abicalil (Mato Grosso, 2014b, p.7) representa os “[...] condutores setoriais que imprimem direção ao cumprimento dos fundamentos e objetivos da ação pública”, e, portanto, “são produtos sociais resultantes da condensação de demandas e capacidade de respostas, conflitos de interesse e poder, aspirações e limites que apontam a referência da materialidade da ação intervenção organizada do estado frente à sociedade e à nação”.

A presença de todas essas representações que compunham a CONAE 2010 e as afirmações de Abicalil (Mato Grosso, 2014b, p.7), demonstram que o PNE foi elaborado com o compromisso de combater as desigualdades sociais históricas existentes no Brasil. No entanto, para que esse compromisso se concretize é necessário um esforço contínuo e vigilante de toda a sociedade.

O PNE determina diretrizes, metas e estratégias a serem aplicadas na política educacional dos próximos dez anos. Para tanto, as metas são divididas em quatro grupos, dois quais, os três primeiros que garantem o direito à Educação Básica com qualidade. O primeiro grupo é o das metas estruturantes, com ênfase no direito à Educação Básica de qualidade, na garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. O segundo grupo reúne as metas relativas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; estas metas indicam os caminhos necessários para a equidade. O terceiro bloco aborda as metas que tratam da valorização dos profissionais

da educação; este grupo é considerado como o de metas estratégicas, pois são indispensáveis para que as metas anteriores sejam atingidas.

Dentre as 20 metas do PNE, destacamos a Meta 1 que faz referência direta à Educação Infantil. Entretanto, outras duas metas, sendo elas, Meta 4 e Meta 7, merecem atenção, pois articulam com a Meta 1 na garantia de direitos da criança pequena à educação escolar.

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.

[...]

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] (BRASIL, 2014).

Estabelecemos este recorte à essas metas, por estarem intrinsecamente ligadas uma a outra, pois, a criança pequena na condição de sujeito histórico de direitos, ao ingressar na Educação Infantil tem “[...] como finalidade o desenvolvimento integral [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996d). Portanto, nesse desenvolvimento integral, faz-se necessário que esteja assegurado os aspectos da qualidade.

Outro documento importante é a Lei 13.257 de 08 de março de 2016, que dispõe sobre a formulação e implementação de políticas para a primeira infância. Conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, cria diversos programas, serviços e aglutina iniciativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade. Esta lei tem o propósito de concatenar diversos programas, serviços e políticas públicas voltadas a criança pequena, e neste cenário, está incluso a Educação Infantil conforme estabelece o Art. 5º da referida Lei

Art. 5º - Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016)

Ao estabelecer as áreas prioritárias para a primeira infância envolvendo diversos setores, a Lei propõe uma articulação das políticas através de uma coordenação intersetorial, que faça a articulação das inúmeras políticas setoriais existentes, que reúna sob uma mesma lente – convergente – todos os direitos da criança na primeira infância.

Destaca-se nesse contexto do Marco Legal da Primeira Infância, a abordagem dada a primeira infância com enfoque na Educação Infantil, quando, no Art. 15 estabelece que “as políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura” (BRASIL, 2016), que demonstra uma estreita relação com os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCNEI, para a elaboração das propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Outro ponto que merece destaque é o Art. 16, que trata da expansão da Educação Infantil,

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedecem a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

Parágrafo único. A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais (BRASIL, 2016).

É mister ressaltar, que todos os dispositivos legais que temos hoje, são frutos de um amplo processo do debate político-ideológico, sendo a CF/1988 e a LDBEN nº 9394/1996, documentos fundamentais nesse debate, portanto, considerados marcos contemporâneos da mudança legislativa e garantia da criança como sujeito de direito.

Desde a promulgação da CF/1988, a Educação Infantil passou por importantes mudanças. Definida como direito educacional (BRASIL, 1988), passou a compor o quadro da Educação Básica (BRASIL, 1996a) e a receber investimentos vinculados para o seu atendimento. Assim, foi instituída a obrigatoriedade de sua oferta para crianças da etapa pré-escolar – quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2013).

Todo esse arcabouço legal insere a Educação Infantil na agenda das políticas públicas, avaliando que, ao se tornar um direito, o Estado tem que garantir por meio da ampliação do acesso, da qualidade no atendimento com recursos financeiros e pedagógicos adequados, além de formação específica de seus professores/as. Nesse contexto, este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista que estes são os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa de ensino.

Como já vimos anteriormente, com o advento da CF/1988, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, sendo esta, definida como primeira etapa. O mesmo ocorre posteriormente, quando foi sancionada a LDBEN nº 9394/1996, entretanto, essas mudanças sinalizam "avanços" no campo teórico, porém, há um viés de descentralização do Estado, ao transferir responsabilidades para os entes federados e para a sociedade.

No entanto, descentralização, no contexto neoliberal, é tratada “[...]como estratégia de eficiência administrativa e de redução de custos, é considerada como um valor universal, baseado no princípio da eficácia dos controles nas unidades menores em contraposição ao aparelho burocrático [...] (BIANCHETTI, 1999, p.103).

Portanto, essa “descentralização” restringiu-se à parte financeira, pois o material, o conteúdo programático e a fiscalização continuam sob a responsabilidade do Estado. Isso acaba mistificando as responsabilidades, deixando a impressão de que os poderes estão divididos. Na lógica neoliberal os objetivos, o controle e os fins da educação continuam sendo definidos pelo Estado.

A dicotomia entre o predomínio e/ou cooperação ente as áreas da assistência e educação para as políticas da Educação Infantil, de acordo com Rosemberg (2008) permeiam o campo político e econômico tanto nacional quanto internacional carregado de tensões. Destaca-se ainda três características que permeiam a política social, sendo a inclusão da Educação Infantil no âmbito dos direitos educacionais e trabalhistas, utilizando para tal recursos públicos; a política na década de 90 deixa de ser hegemônica e tem sido substituída com veemência pelo paradigma econômico “à eficiência, a redução do papel do Estado, o aumento do papel da iniciativa privada, do mercado e do subsídio para a demanda”(VILLALOBOS, 2000, p. 51, apud, ROSEMBERG, 2008, p.65); o conceito de focalização, para a elaboração de programas à segmentos tido como carentes.

Além da descentralização, essas características sinalizam para um Estado mínimo na elaboração e efetivação das políticas sociais, e, ao mesmo tempo mantem o controle das políticas existentes.

Em relação a expansão da Educação Infantil, ou até mesmo políticas que pudessem sinalizar uma universalização, todo o financiamento existente para custear esta etapa da Educação Básica, restringia-se apenas aos recursos originários da vinculação da CF/1988, pois, até o ano de 2006, estava em vigência o FUNDEF, que financiou exclusivamente o ensino fundamental, e por consequência, surgiam campos de conflitos e tensões. Para Campos (2010, p. 9),

Como sempre acontece na história das políticas sociais em economias capitalistas, as contradições entre o projeto de educação que se refletiu no texto original da Constituição (marcado principalmente pela atuação de setores mais progressistas da sociedade durante o período de transição democrática) e os projetos que passam a ser gestados em outros setores sociais por novos protagonistas na área das políticas públicas (como organizações da sociedade civil) deram corpo a propostas diversas para a organização da educação no País, que ganham visibilidade na mídia e na opinião pública, deslocando metas e objetivos previstos na definição constitucional original. Muitas das leis e das emendas aprovadas na Constituição Federal desde os anos 1990 são fruto desse processo e dos embates e acordos ocorridos nesse processo.

Esse cenário de tensões fica evidente quando promulgada a Emenda Constitucional 14 de setembro de 1996 (EC-14), e por consequência, é sancionada Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c), que cria o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, deixando tanto a Educação Infantil quanto o Ensino médio, fora cobertura financeira desse fundo.

Nesse período de praticamente uma década, houve uma intensa corrida por matrícula no Ensino Fundamental, pois, esta representava “dinheiro em caixa”, tanto para as Secretarias Municipais de Educação quanto para as Secretarias Estaduais. Entretanto, durante esse período a Educação Infantil ficou foi tratada de forma muito precária sem financiamento.

Em 28 de dezembro de 2006, foi publicada a Medida Provisória nº339, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que em seguida fora convertida na Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. É um fundo social contábil de natureza financeira, formado com recursos de todos os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios). Esse fundo resulta da ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da valorização do Magistério – FUNDEF, implantado em 1998 e substituído pelo FUNDEB em 2007.

Ao comparar a cobertura do FUNDEF, restrita ao Ensino Fundamental, o FUNDEB avança, pois compreende toda a Educação Básica, alcançando a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio, dentro dos limites de responsabilidade de cada ente federado. No entanto, a inclusão das creches no FUNDEB é fruto da luta e pressão da sociedade, com destaque para o movimento “Fundeb pra Valer”<sup>16</sup>, que reivindicou que esse segmento não ficasse mais 14

---

<sup>16</sup> De acordo com Nascimento (2009), o “Fundeb pra Valer” foi um movimento liderado pela Campanha Brasileira pelo Direito a Educação, que reuniu diversas instituições em articulação com sociedade civil comprometidas com a educação pública. Esse movimento exigia dentre outras pautas, a inclusão das creches no âmbito da cobertura do FUNDEB, que estava em tramitação no congresso nacional. O ápice do movimento ocorreu no dia 31 de agosto de 2005, com uma “carrinhata” de carrinhos de bebês que subiu a rampa do Congresso Nacional e circulou pelos corredores, com mães e crianças empunhando chocalhos, cartazes e faixas de mote “Direito a educação começa no berço e é pra toda a vida”, e ainda estavam acompanhando o movimento os representantes da Campanha Brasileira pelo Direito à Educação e outras entidades, de organizações do campo educacional, sindical, empresarial, feminista, e também deputados e senadores. Destaca-se que toda essa pressão do movimento foi decisiva para que, no texto da Emenda Constitucional, incluísse as creches.

anos sem uma política de financiamento. Nesse mesmo viés, destaca-se os efeitos das lutas e intensos conflitos de movimento em favor da Educação infantil, quando Campos (2010) relata que:

A educação infantil também registra os efeitos desses conflitos de tal forma que os esforços necessários para transformar em realidade os objetivos definidos a partir de 1988 tiveram de ser acompanhados por mobilizações que tentaram resguardar algumas daquelas conquistas e evitar retrocessos em diversos momentos. Um exemplo recente foi a luta pela inclusão das creches no Fundeb (Fundo nacional de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), o chamado movimento das “fraldas pintadas”. Esse fundo, que em 2006 substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado originalmente em 1996 para o financiamento da educação, foi inicialmente proposto para abranger somente a pré-escola e as outras duas etapas da educação básica, tendo incorporado as creches somente depois da intensa mobilização em âmbito nacional. (CAMPOS 2010, p. 9).

A partir da implementação do FUNDEB, a Educação Infantil passou a ser financiada, ainda de forma gradativa, conforme prevê o Art. 31 da Lei 11.494,

Art. 31. Os Fundos serão implantados progressivamente nos primeiros 3 (três) anos de vigência, conforme o disposto neste artigo.

[...]

§ 2º As matrículas de que trata o art. 9º desta Lei serão consideradas conforme a seguinte progressão:

I para o ensino fundamental regular e especial público: a totalidade das matrículas imediatamente a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo;

II para a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos:

a) 1/3 (um terço) das matrículas no 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo;

b) 2/3 (dois terços) das matrículas no 2º (segundo) ano de vigência do Fundo;

c) a totalidade das matrículas a partir do 3º (terceiro) ano de vigência do Fundo [...]  
(BRASIL, 2009b).

Portanto, a partir 2009, (terceiro ano de vigência do FUNDEB) todas as matrículas da Educação Infantil são contempladas conforme estabelece o fundo. É importante destacar que o FUNDEB têm em sua composição, oito impostos, sendo: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações– IPIexp; Desoneração das Exportações (LC nº 87/96); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; e Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios. Nesse contexto, os fundos são compostos por 20% da receita de cada um desses impostos, sendo divididos, no próprio estado, em função do número de matrículas vinculadas em cada rede pública.

Essa conquista, mesmo que implantada gradativamente (sendo 33,33% do montante de arrecadação dos impostos no primeiro ano de vigência do fundo, 66,66% no segundo ano e

100% no terceiro ano) possibilitou aos entes federados assumir maior grau de responsabilidade com essa etapa da educação básica. E para além dos entes federados, representa um compromisso da sociedade para com Educação Infantil.

Nesse sentido, o acesso à Educação Infantil é um direito inalienável da criança pequena, e para tratá-la como direito, implica compreender que seu provimento deve se dar no âmbito do Estado, o que implica efetivos investimentos públicos em seu benefício. Embora seja possível observar que, atualmente no país, há um avanço no reconhecimento legal dos direitos das crianças, compreendendo a educação sob a perspectiva do direito universal percebemos que na prática, ainda há um distanciamento na efetivação dos direitos das crianças. Tomemos como exemplo nos dias atuais, a existência de um déficit de 12 unidades do Proinfância, apresentado pelo MEC, para suprir a demanda da população de 0 a 5 anos existente no município de Cáceres-MT<sup>17</sup>.

Entretanto, ao considerarmos a história do atendimento da criança pequena em instituições educativas no Brasil, o contexto nacional, marcado por uma grave crise política e econômica, a retirada de direitos sociais conquistados historicamente com a Estado exercendo o papel de controle (negação de direitos), esse cenário é no mínimo preocupante.

### **3.3 Os caminhos contemporâneos do ensino obrigatório na Educação Básica alcançando a Educação Infantil**

Ao abordarmos o tema obrigatoriedade escolar, quando promulgada a CF/1988, representou uma evolução constitucional com relação ao direito à educação. Assim Horta (1998, p.25) afirma que a [...] Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público e subjetivo, abandonado desde a década de 30.” Porém, essa obrigatoriedade estava restrita ao Ensino Fundamental!

Com a EC-59, essa obrigatoriedade é ampliada, com a alteração com inciso I do Art. 208 da CF/1988, que estabelece “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988). Entretanto, aquilo que aparentemente soa como um avanço na garantia do direito da criança pequena, tem causado temor entre estudiosos da área. Albuquerque e Fernandes (2012) destacam que “a obrigatoriedade da frequência a partir dos 4 anos de idade reacende o debate sobre a identidade da Educação

---

<sup>17</sup> Ver quadro 8 – Demonstrativo da população e déficit de atendimento, na subseção 4.1, desta dissertação.

Infantil e nos faz refletir sobre sua função, sobre a infância e escola”. As autoras destacam a necessidade de repensar como será organizada a Educação Infantil, não só nos aspectos legais, mas sobretudo aos aspectos pedagógicos.

Nesse contexto, Albuquerque e Fernandes (2012, p.259) nos alerta para não incorrerem no erro de que com a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola, seja compreendido que nesta fase que a educação básica começa, e portanto, estaria reafirmando a cisão entre creche e pré-escola, e como consequência trazer à tona novamente, a intensão de preparação para o Ensino Fundamental.

O atendimento à infância no Brasil, como já vimos teve seu início marcado pela ideia de assistencialismo. O atendimento a essa etapa estava ligado às associações filantrópicas ou aos órgãos de assistência e bem-estar social, e não possuíam vínculos com os órgãos educacionais. Os serviços prestados pelas instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, destinados à população de mais baixa renda, era marcado pela precariedade.

Com a promulgação da CF/1988 é que a Educação Infantil foi definida como um dever do Estado e um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos, fruto dos avanços científicos da teoria educacional e da luta dos movimentos sociais. É importante destacar que desde a sua promulgação, ocorreram alterações importantes em artigos versam que sobre o dever do Estado com a educação e a obrigatoriedade do ensino. Nesse sentido, destaca-se quatro momentos significativos, sendo o primeiro em 1988, na redação original dada ao Art. 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
 II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.  
 [...]  
 IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;  
 [...] (BRASIL, 1988)

Percebemos que apenas o Ensino Fundamental era obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Para o Ensino Médio estabelecia a progressiva extensão da obrigatoriedade. Entretanto, para a Educação Infantil, timidamente o texto constitucional não trata sobre a obrigatoriedade.

O segundo momento decorre da promulgação da EC-14, (BRASIL, 1996b), que dentre outros temas, altera a redação dos incisos I e II do Art. 208 da CF, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;  
 [...]
   
 IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;  
 [...] (BRASIL, 1996b)

Nota-se que mesmo com as alterações provocadas pela EC-14/1996, o Ensino Fundamental permaneceu obrigatório. Porém, em relação aos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade certa, a obrigatoriedade deixa de existir, sendo apenas a oferta gratuita. No Ensino Médio, estabeleceu a progressiva universalização, porém, retirou a condição de obrigatoriedade. Para a Educação infantil não houve alterações com essa EC-14 nos termos do Art. 208.

O terceiro momento, emerge com promulgação da EC-53/2006 (BRASIL, 2006), que dentre outros, altera a redação do IV do Art. 208 da CF, estabelecendo que;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 [...]
   
 IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade  
 [...] (BRASIL, 2006)

Percebe-se que essa mudança estabelece que a Educação Infantil se estende até crianças de 5 anos de idade. Por consequência, impactou no Ensino Fundamental que por sua vez passou a atender crianças com 6 anos de idade.<sup>18</sup>

No quarto momento, emerge com promulgação da EC-59, quando esta altera a redação aos I e VII do Art. 208 da CF, estabelecendo que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
 [...]
   
 VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...] (BRASIL, 2009a).

Ao analisar a evolução constitucional do direito a educação Cury e Ferreira (2010, p. 135) destacam que “as normas reguladoras deixaram de possuir um caráter programático para ganhar efetividade como direito público e subjetivo. Deixaram de ser meros enunciados contemplativos para se transformarem em diretrizes a serem seguidas pelo poder público” e

---

<sup>18</sup> Em fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que 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, estabelecendo que os estados e municípios tinham até o ano de 2010 para implementar essa obrigatoriedade.

são taxativos ao acrescentarem que estes direitos devem ser assegurados, sob pena de responsabilização.

Em relação a obrigatoriedade da educação, Cury e Ferreira (2010) destacam o texto constitucional sofreu alterações desde a sua promulgação, fazendo uma análise de cada uma das EC. Para tanto, ao aproximar as referidas análises com nosso tema que trata da universalização da Educação Infantil de 04 e 05 anos, recorreremos novamente Cury e Ferreira (2010, p. 134) “finalmente o ensino obrigatório não é mais o fundamental, mas sim quase toda a educação básica (Educação Infantil na etapa da pré-escola, Ensino Fundamental e Médio) para aqueles que tenham de 4 a 17 anos”. Fica evidente, a frustração ao deixar de fora as creches!

Nesse sentido, concordamos com Cury e Ferreira (2010, p.134) ao houve uma ampliação do dever constitucional do Estado para com a educação, alargando o tempo de ensino obrigatório, e por consequência a ampliação do direito subjetivo do cidadão. Entretanto, essa obrigatoriedade não está vinculada a esta ou aquela etapa da Educação Básica, mas, condicionada a idade, independente de “ingressar na pré-escola com 4 anos de idade, seguir no Ensino Fundamental a partir dos 6 e, a partir daí permanecer na escola até os 17 anos de idade independente da série ou etapa do ensino, seja ele fundamental ou médio”.

Para tanto, na Educação Infantil, abre-se um “fosso” entre creche e pré-escola, principalmente quando nos remetemos ao Marco Legal da Primeira Infância, que define a primeira infância o período abrange os seis primeiros anos de vida da criança, pois, a obrigatoriedade “divide” a primeira infância em duas partes, e, de certo modo, fragiliza a primeira que são as crianças de 0 a 3 anos no atendimento em instituições de Educação Infantil, pois, com a obrigatoriedade de 4 e 5 anos, os entes federados podem priorizá-lo em detrimento de serem responsabilizados pelo não atendimento da etapa obrigatória.

Ainda na perspectiva de ampliação do ensino obrigatório e da garantia do direito a educação, o texto constitucional atribui ao Estado o dever de ampliação de oferta de vagas, bem como assegurar condições para a conclusão de cada etapa da Educação Básica. Nesse sentido Farenzena (2010) destaca que

A obrigatoriedade escolar como norma jurídica, ao longo da história do País, tem correspondência com a obrigação/dever do Estado para com a escolaridade, além de sua face de obrigação de matrícula e frequência à escola. Contudo, para além da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como básica tem consequências no direito à educação mais alargado, e de um dever do Estado, incluindo a oferta de vagas e de condições de qualidade que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica (FARENZENA, 2010, p.205).

Essa Emenda estabeleceu ainda, ao dar nova redação ao § 4º do Art. 211, que os entes federados definam formas de colaboração, para assegurar a universalização do ensino obrigatório. E ainda faz significativa alteração no caput do Art. 214, ao determinar que lei estabeleceria o Plano Nacional de Educação com duração decenal, articulando em regime de colaboração o Sistema Nacional de Educação. E, ainda avança na perspectiva do financiamento ao inserir o inciso VI, determina estabelecimento de metas de investimento em educação tendo como referência o produto interno bruto – PIB:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

[...]

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

[..]

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto

[...] (BRASIL, 2009a).

Para o cumprimento da obrigatoriedade dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, o artigo 6º da Emenda Constitucional estabelece que “O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2009a).

A alteração no texto constitucional provocada pela EC-59, provoca reflexos diretos na LDB, exigindo regulamentação, principalmente em relação a resignificação da Educação Infantil com caráter de obrigatoriedade.

Nesse contexto, em 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN nº 9394/1996, em 14 (quatorze) artigos, e, dentre estes, discutiremos aqueles que estão diretamente ligados à obrigatoriedade, em especial na Educação Infantil, que é o nosso foco de estudo. Assim, destacamos a nova redação dada ao inciso I do artigo 4º da LDBEN: “I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (...)” (BRASIL, 2013).

Ao tratar da obrigatoriedade na educação básica, A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, demarca que a pré-escola é obrigatória para as crianças a partir de quatro anos de idade.

A alteração ocorrida no caput do artigo 6º da LDB, quando determina que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013), condiciona a família a zelar pelo direito público e subjetivo das crianças no acesso à educação, enquanto sua oferta é dever obrigatório do Estado. Através dessa mudança a Educação passa a ser entendida como um direito e um dever da Administração Pública para com o cidadão.

A Lei nº 12.796/2013 alterou ao todo ou em parte os três artigos que constituem a Seção II – Da Educação Infantil, na LDBEN. No Art. 29, que define a Educação Infantil, foi dada nova redação ajustando a idade de 6 (seis) anos para 5 (cinco) anos, conforme segue:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

No Art. 30, que trata das formas de oferta Educação Infantil, foi dada nova redação ao inciso II, também ajustando a idade na pré-escola, sendo “II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

No entanto no Art. 31, que no texto original do caput, tratava apenas critérios avaliativos, passa a tratar de regras comuns de organização da Educação Infantil. Cabe ressaltar, que a redação anterior que tratava dos critérios avaliativos não deixou de existir, passou a ser o inciso I, sendo uma das novas regras comuns de oferta da Educação Infantil. Vejamos a seguir como ficou organizado esse artigo:

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, 2013).

Desta forma, a educação infantil passa a ter critérios para a sua oferta com regras estabelecidas sobre a carga horária e dias letivos; controle de frequência; definição de forma de oferta por turno (diferenciação entre turno parcial e integral com distinção de carga horária

mínima diária), além de regulamentar expedição de documentos atestem o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Portanto, todos esses critérios envolvem diretamente as famílias (no dever de matricular as crianças e assegurar que estas frequentem a instituição de Educação Infantil) e o Estado (no dever de ofertar, e conseqüentemente ampliar as vagas na Educação Infantil; destaca-se aqui que essas vagas correspondem não só ao acesso à Educação Infantil, mas, a qualidade dessa oferta para que haja permanência) na garantia do acesso à Educação Infantil como direito público e subjetivo das crianças em frequentar a Educação Infantil.

### **3.3.1 A obrigatoriedade da Educação Infantil nos Planos de Educação**

A EC-59/2009 além de regulamentar a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade, também mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da LDBEN nº 9394/1996 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Também foi atribuído ao ser o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão de percentual do PIB para o seu financiamento; portanto, deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem considerar a previsão de recursos orçamentários. Portanto, planejar a educação tornou-se obrigação para todos os entes federados, e conseqüentemente, os governos ao elaborar seus planos orçamentários devem levar em consideração seus respectivos planos de educação.

Após intensos debates nas etapas preparatórias e na Conferência Nacional de Educação de 2010 - CONAE-2010, e quase quatro anos de tramitação do Projeto de Lei (PL) 8035/2010 no Congresso Nacional, foi sancionada a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE, com vigência decenal 2014-2024, sendo este expresso em 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias.

Dentre essas metas destacamos a meta 1 do PNE, que trata da universalização da pré-escola e fixa metas de ampliação da creche, conforme segue:

Meta 1 – universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para 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 do PNE. (BRASIL, 2014)

Esta meta possui dois grandes objetivos: o primeiro é a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, e o segundo é a ampliação da Educação Infantil em creches para as crianças de até 3 anos de idade. Observa-se que o primeiro está em consonância com o

texto constitucional, pois conforme EC-59, o “Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”. (BRASIL, 2009a). Quanto ao segundo, este tem até o final do PNE, em 2024, para assegurar, que no mínimo 50% das crianças sejam atendidas em creches.

Considerando o texto constitucional, a Lei nº 13.005/2014 é taxativa com os demais entes federados para que elaborem o adequem seus planos de educação, e, fixa prazo de um ano para que ocorra essas adequações. Vejamos a seguir o que diz o Art. 8º da referida lei,

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014a)

Em âmbito estadual, no ano de 2008, foi sancionada a Lei nº 8.806 de 10 de janeiro de 2008, que instituiu o Plano Estadual de Educação – PEE de Mato Grosso. Esse Plano teve como referência o PNE (fixado pela Lei 10.172/2001). Porém, cumprindo novas determinações legais, o PEE passou por um processo de avaliação em 2013 que culminou com a Lei 10.111 de 06 de junho de 2014, que altera o PEE instituído pela Lei nº 8.806.

Com essa alteração, houve uma aproximação das metas do PEE com as metas do PNE, no intuito de alinhar as metas, tendo como referência o disposto no PL8035/2010, pois, o PNE ainda não havia sido aprovado. Assim, o Estado de Mato Grosso teve protagonismo no cenário nacional ao adequar seu plano sem que o PNE tivesse aprovado.

Em relação a Educação Infantil, o PEE apresenta duas metas, sendo estas a meta 6 e a meta 7, assim definidas: “Meta 6 – Ofertar Educação Infantil a 80% (oitenta por cento) de crianças de 0 a 03 anos até 2017; Meta 7 – Ofertar a Educação Infantil para 100% (cem por cento) de crianças de 04 e 05 anos até 2016”. (MATO GROSSO, 2014a)

Ao confrontarmos a Meta 6 do PEE com a Meta 1 do PNE, percebemos que há uma discrepância em relação a oferta da Educação Infantil em creches para crianças de 0 a 03 anos. No PNE, além de prever um percentual de atendimento muito menor, o prazo para que se efetive o percentual de atendimento é muito superior. Em síntese, o PEE pretende atender um número 30% maior de crianças em um prazo 7 anos menor. Pela relevância social não há o que discutir, más, do ponto de vista da governabilidade, não é uma meta factível. Bordignon (2009, p.98) desta que a governabilidade

[...] é um princípio fundamental do Planejamento que se quer factível no prazo defino. A governabilidade leva em conta os limites e possibilidades da ação, viabilidade financeira e a capacidade de gestão e de controle do governo sobre as ações planejadas. Planos que extrapolam a capacidade de governo constituem sonhos a gerar desencanto ou, talvez, factíveis além do horizonte do plano.

Nesse contexto, não há como trabalhar de forma desarticulada, porque o foco central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE; apoiar os diferentes entes federativos neste trabalho é uma tarefa que o MEC deve realizar por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). O alinhamento dos planos de educação em cada município e em cada estado se constitui em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE): esse esforço pode ajudar a construir acordos nacionais que podem diminuir as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional. Bordignon (2014, p.217), corrobora ao dizer que

Portanto, torna-se imprescindível prever a obrigatoriedade dos alinhamentos e vinculações próprias entre os planos de educação (Planos Nacionais, Planos Estaduais e Planos Municipais) ao longo do tempo. O SNE e os planos, seus articuladores, devem estabelecer o equilíbrio entre o regional e o nacional, a unidade na diversidade

Nesse sentido, em relação a Meta 7 do PEE, que trata da pré-escola, esta, difere na forma da escrita relação a Meta 1 do PNE, entretanto, possui mesmo sentido. Pois, universalizar a Educação Infantil na pré-escola (redação do PNE) e ofertar Educação Infantil para 100% das crianças de 04 e 05 anos (Redação do PEE), ambas propõem não deixar nenhuma criança nessa faixa etária fora da escola.

Quanto ao PME, em 2015, após intensas discussões em função do tempo exíguo para elaborar e aprovar o PME, houve a mobilizações de diversos órgãos, instituições e sociedade civil, a partir de uma comissão constituída por representantes do CMEC, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação – CEFAPRO Cáceres, da UNEMAT, da SMED, e, de representantes de entidades civis, foi elaborado um texto base, tendo como

referência o PNE recém aprovado, bem como as orientações emanadas pela SASE, via técnicos da Secretaria de Estado de Educação. No período de 27 a 29 de maio de 2015 foi realizada a Conferência do PME de Cáceres.

Nesse contexto, em 22 de junho de 2015, foi sancionada a Lei nº 2.482, que dispõe sobre a aprovação do PME de Cáceres, para o decênio 2015-2025. Com relação a Educação Infantil, contendo 10 diretrizes, 17 metas e 276 estratégias.

No tange a Educação Infantil, o PME apresenta duas metas, sendo a Meta 1, que trata da oferta Educação Infantil em creche e a Meta 2 que trata da oferta na pré-escola, conforme segue,

Meta 1 – Ofertar educação infantil a 50% (cinquenta por cento) de crianças de 0 a 03 anos até o final da vigência deste PME.

Meta 2 – Ofertar a Educação Infantil objetivando alcançar até 100% (cem por cento) de crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos até 2016, em parceria com os entes federados (CÁCERES, 2015).

A Meta 1 do PME, que trata da oferta de Educação Infantil para 50% das crianças de 0 a 03 anos está em harmonia com a Meta 1 do PNE, e diverge da Meta 6 do PEE, pelas mesmas razões já abordadas em relação ao PNE. A Meta 2 do PME merece atenção, pois, o legislador, tentou desvencilhar o quesito de obrigatoriedade, estabelecendo condicionantes a outros entes federados, assim como, ao dizer “objetivando até 100%”, tenta de forma “sorradeira” se eximir da responsabilidade. É importante destacar, que, universalizar a matrícula na pré-escola até 2016 não é facultado a nenhum ente federado, pois, é uma condição estabelecida pela EC-59.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a CF/1988 exige compromisso de todos os entes federativos com cada uma das 20 metas nacionais a serem aprovadas. Entretanto, em função das responsabilidades constitucionais, o envolvimento de cada esfera com cada meta é diferenciado.

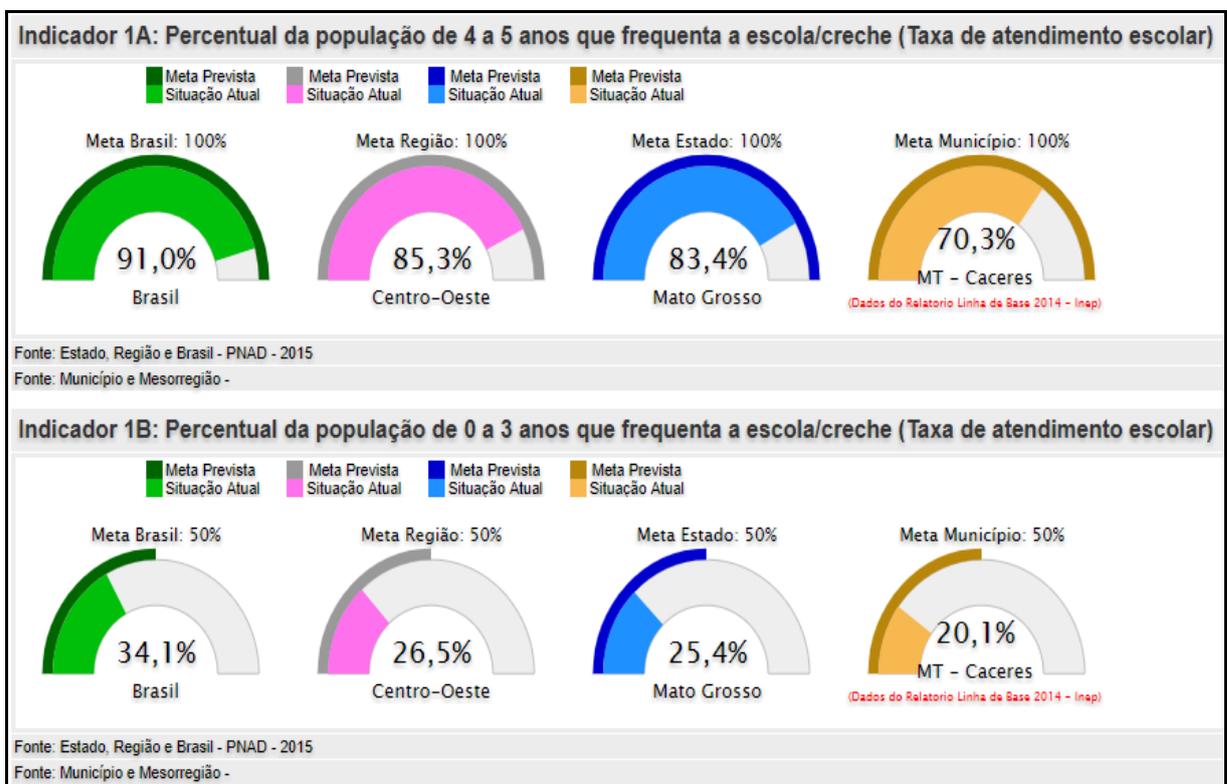
Investir fortemente na educação das crianças pequenas, conferindo centralidade ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isto, é central o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a tornar mais concretos não só o planejamento da expansão, mas também os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando a atuação do estado e da União em termos do apoio para a expansão da rede física no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede e o apoio para a formação inicial e continuada. É importante uma maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento de programas de formação que têm como foco a profissionalização em serviço (BRASIL, 2014b, p.10-11).

Nesse entorno, para atender toda a demanda pré-estabelecida, o Plano estabelece que deva haver um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, visualizando metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil, seguindo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

O Ministério da Educação disponibiliza uma ferramenta “online” chamada PNE em movimento, que possibilita a sociedade verificar os indicadores de cada uma das 20 metas do PNE, identificando o desempenho de cada ente federado, possibilitando comparações. Essa ferramenta está disponível através do endereço eletrônico <http://pne.mec.gov.br/>.

A figura 1 representa o desempenho dos entes federados e também por região, em relação ao cumprimento da meta 1 do PNE. Para efeitos de monitoramento da meta, esta foi dividida em dois indicadores, sendo o indicador 1A: percentual de população de 4 a 5 anos que frequenta a escola. O indicador 1B: percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola.

**Figura 1 – Percentual de cumprimento dos indicadores da meta 1 do PNE, por ente federado e região geográfica**



Fonte: disponível em < <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acessado em 29 de outubro de 2017

Os indicadores demonstram que os desafios de cumprimento dessa meta ainda são expressivos, principalmente no âmbito do município de Cáceres-MT, que em se tratando de

universalizar a matrícula na pré-escola (04 e 05 anos) ainda falta quase 30% (trinta por cento) da população dessa faixa etária para acesso a uma instituição de educação infantil. De acordo com Monlevade (2013, p.63), a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, a responsabilidade é do município, seja ela administrativa, pedagógica e financeira, entretanto destaca a colaboração da União em alguns aspectos, seja na construção de creches (neste caso as obras do Proinfância) e os programas suplementares: transporte e alimentação. O autor destaca ainda que toda cobrança em relação a Educação Infantil, pelo Ministério Público, recai sobre o município.

## **4 O PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA DE 04 E 05 ANOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES – AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Nesta seção, analisaremos a Educação Infantil no município de Cáceres-MT, verificando a população de 0 a 5 anos existente no município, o número de matrículas existentes, numa série histórica de 2007 a 2017 com dados oficiais extraídos do Portal do INEP; e verificar a demanda por vagas nessa faixa etária. Abordaremos ainda, regime de colaboração por meio do PAR e o programa PROINFÂNCIA, e existência políticas locais com foco na expansão e vagas na Educação Infantil.

Analisaremos ainda, os perfis dos sujeitos pertencentes aos subgrupos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as, participantes dessa pesquisa, e, a partir de suas falas, as percepções sobre os aspectos legais em relação obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade na Educação Infantil; a importância da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica; a existência de vagas para todas as crianças nessa faixa etária e o compromisso com a regularidade da frequência das crianças na instituição de Educação Infantil.

### **4.1 A obrigatoriedade da Educação Infantil em Cáceres-MT**

O Município de Cáceres, situado na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, a 210 quilômetros da capital Cuiabá, possui uma população estimada em 91.271 habitantes. Atualmente, a rede municipal de ensino possui 42 instituições de ensino, sendo 24 urbanas e 18 no campo. Dentre as 24 instituições de ensino urbanas, 13 instituições atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, 10 são atendem exclusivamente a Educação Infantil e 01 atende apenas o Ensino Fundamental. Dentre as instituições no campo, todas atendem Educação Infantil.

A tabela 1 mostra a população estimada pelo IBGE para o município de Cáceres, no período de 2007 a 2017, bem como a população de nascidos vivos, segundo o DATASUS, no período de 2007 a 2015<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> O número de nascidos vivos nos anos de 2016 e 2017 representa a média aritmética do período de 2007 a 2015, pois, esta informação não está disponível da base de dados do DATASUS.

**Tabela 1 – Demonstrativo da poluição do município de Cáceres e taxa de natalidade**

Ano	População estimada	Nascidos vivos (por residência da mãe)	Taxa (%)
2007	84.175	1.765	<b>2,09</b>
2008	86.805	1.657	<b>1,91</b>
2009	87.261	1.646	<b>1,89</b>
2010	87.942	1.393	<b>1,58</b>
2011	88.427	1.538	<b>1,74</b>
2012	88.897	1.484	<b>1,67</b>
2013	89.683	1.510	<b>1,68</b>
2014	90.106	1.540	<b>1,71</b>
2015	90.712	1.563	<b>1,72</b>
2016	90.881	1.566	<b>1,72</b>
2017	91.271	1.566	<b>1,72</b>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados disponíveis no IBGE<sup>20</sup> e DATASUS<sup>21</sup>

A Tabela 2, apresenta o número de matrícula em creche e pré-escola no período de 2007 a 2017 na rede municipal e rede privada. Os dados foram extraídos da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, através do “Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar”, que está disponível para consulta no período compreendido entre os anos de 1997 a 2015. Portanto, os dados contidos nos campos referentes aos anos de 2016 e 2017 foram extraídos de relatórios do Educacenso.

**Tabela 2 – Demonstrativo de matrícula em creche e pré-escola por rede de atendimento**

Ano	Rede municipal			Rede privada		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
2007	700	1734	<b>2434</b>	79	327	<b>406</b>
2008	918	1746	<b>2664</b>	94	314	<b>408</b>
2009	888	1751	<b>2639</b>	74	363	<b>437</b>
2010	738	2049	<b>2787</b>	98	406	<b>504</b>
2011	708	1896	<b>2604</b>	105	475	<b>580</b>
2012	723	1997	<b>2720</b>	117	470	<b>587</b>
2013	715	2012	<b>2727</b>	106	420	<b>526</b>
2014	735	1980	<b>2715</b>	132	439	<b>571</b>
2015	765	1895	<b>2660</b>	166	459	<b>625</b>
2016	828	1936	<b>2764</b>	170	466	<b>636</b>
2017	1277	2133	<b>3410</b>	169	445	<b>614</b>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados disponíveis no INEP

<<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>; <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> e  
<<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/censo-escolar-indicadores.aspx>>

<sup>20</sup> Ver <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/default.shtm>>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

<sup>21</sup> Ver <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205&VObj=http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinasc/cnv/nv>>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

O número de matrícula na rede municipal em 2017 obteve um aumento significativo em relação aos anos anteriores, em função de ter ocorrido a expansão da rede com duas novas instituições no ano de 2016. Ao compararmos a evolução no número de total de matrículas da rede municipal nos dois últimos anos (2016 e 2017) houve um incremento de 646 novas matrículas na rede que representam 23,37%. Destaca-se que até o ano de 2017, não havia registros de atendimento de criança com idade inferior a dois anos, tanto na rede pública quanto na rede privada. Temos como referência para essa idade a data limite de ingresso que é 31 de março, conforme preconiza a legislação vigente.

Em 2017 o município de Cáceres-MT atende 3.410 crianças na Educação Infantil, sendo 1.277 em creche e 2.133 na pré-escola, distribuídos em 42 instituições de ensino, das quais, 23 são urbanas, sendo 10 instituições específicas para o atendimento de creche e pré-escola e 18 instituições do campo que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ainda em relação ao atendimento, há no município 8 instituições de ensino privadas que ofertam Educação Infantil, que atendem 614 crianças, sendo 169 em creche e 445 na pré-escola, que representam 6,91% da população de 0 a 5 anos. Destaca-se que apenas uma dessas instituições é de atendimento exclusivo para a Educação Infantil.

Ao analisarmos os arranjos estabelecidos para oferta da Educação Infantil nas instituições de ensino municipais e privadas, fica evidente que há um “padrão” estabelecido, pois, em ambas as redes, essa etapa é ofertada na maioria das instituições, associadas a outras etapas da Educação Básica. Nesse contexto, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao tratar das instituições de Educação Infantil, destaca que “sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica[...]” (BRASIL, 2009b, p.4). Desse modo, o parecer faculta essa organização ao sistema de ensino. Corroborando no entendimento, Pinto (2009, p. 141) em suas análises destaca que

A educação infantil frequentemente é ofertada em estabelecimentos que atendem outras etapas educacionais. A seguir, serão relacionados os arranjos mais comuns na oferta de creches e pré-escolas. Com relação às primeiras [...] constata-se que predomina o arranjo creche + pré-escola, seguido de perto pelo modelo de creches exclusivas. No setor privado aparece também com certo peso o padrão creche + pré-escola + ensino fundamental. Este último pode se explicar pela estratégia, comum nas instituições de menor porte, de ir ampliando as turmas à medida que os alunos avançam nas séries.

Tomando-se as pré-escolas [...] observa-se uma diferença no padrão. Quando se considera o número de estabelecimentos, predomina o arranjo pré-escola + ensino fundamental, em especial nas escolas públicas. Por outro lado, quando se observa a matrícula, é mais comum o modelo pré-escola exclusiva, predominância que se deve ao setor público. Na esfera privada, prevalece o arranjo pré-escola + creche.

Ao analisarmos a Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação, percebemos que essa organização de oferta da Educação Infantil associada a outras etapas da Educação Básica, é recorrente em âmbito nacional. Nesse sentido, percebemos que os arranjos estabelecidos nas instituições lócus dessa pesquisa são reflexos do cenário nacional.

O quadro 8 a seguir, apresenta dados demográficos e déficit de atendimento em creche e pré-escola, tendo como referência o ano de 2016. Dados estes disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Em relação a população de 0 a 3 anos (creche) há no município 5.645 crianças, destas foram atendidas 870. E para atingir a meta 1 do PNE há um déficit de 66,90%, que totaliza 1.889 crianças não atendidas. Em relação a população de 4 e 5 anos (pré-escola) há no município 3.230 crianças, destas foram atendidas 2.426. Para universalizar a matrícula nessa faixa etária, há um déficit de 19,40% que representam 627 crianças.

**Quadro 8 - Demonstrativo da população e déficit de atendimento.**

<b>SIMEC - Painel de Controle do Ministério da Educação - Mapa do Proinfância - PAC 2</b>			
<b>Cáceres - MT (Grupo 1)</b>			
<b>Dados Demográficos</b>		<b>Unidades de creches</b>	
<b>População Total</b>	90.518	Déficit Global de Unidades	12
<b>População de 0 a 3</b>	5.645	Unidades Total PAC	3
<b>Atendimento de creche</b>	870	Creches Aprovadas Pré-PAC2	1
<b>Déficit de 0 a 3</b>	1.889	Creches Aprovadas PAC2	5
<b>% Déficit de 0 a 3</b>	66,90%	Creches Propostas 2012-2014	2
<b>População de 4 a 5</b>	3.230	Creches – MCMV	0
<b>Atendimento de pré-escola</b>	2.426		
<b>Déficit de 4 a 5</b>	627		
<b>% Déficit de 4 a 5</b>	19,40%		
<b>População de 0 a 5</b>	8.875		
<b>Atendimento de escola infantil</b>	3.297		
<b>Déficit de 0 a 5</b>	2.516		
<b>% Déficit de 0 a 5</b>	41,60%		
		<b>Dados do município</b>	
		<b>% Pobreza</b>	6,30%

Fonte: Adaptado pelo autor. Painel de controle do SIMEC/ MEC. Disponível em <[http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012\\_2014](http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014)>, acesso em 15 de outubro de 2017.

Neste quadro, há um indicador de déficit de unidades de Educação Infantil (usa-se como referência Proinfância tipo 1) resultante do déficit de atendimento das populações de 0 a 5 anos, tendo como objetivo o cumprimento da meta 1 do PNE. Portanto no município de

Cáceres-MT, há um déficit de 12 unidades (instituições de Educação Infantil), bem como existem 05 unidades aprovadas.

Os desafios impostos ao município para atendimento dessa população de 0 a 5 anos que ainda estão fora da escola são enormes, tanto para construir novas unidades como ampliar as existentes, pois há o entrave do financiamento. No entanto, essas unidades (creches) aprovadas representam uma das formas de regime de colaboração previstas no Art. 211 da CF, sendo esta de assistência técnica e financeira. Apresentaremos a seguir como esta instituído esse regime de colaboração com foco na universalização da matrícula de 04 e 05 anos no Município de Cáceres-MT.

#### **4.1.1 O Regime de colaboração através do Plano de Ações Articuladas – PAR, o PROINFÂNCIA e a exigência da universalização da matrícula de 04 e 05 anos na Educação Infantil**

A oferta com qualidade da Educação Infantil é uma responsabilidade dos órgãos governamentais nos âmbitos municipal, estadual e federal, uma vez que esses possuem papel fundamental para a melhoria da educação no país. Nesse contexto, como forma de colaboração entre os entes federados, surge o PAR, instrumento que inaugurou um novo regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios. Esse Plano tem sido fundamental para o planejamento em educação, por contemplar iniciativas de gestão, formação, práticas pedagógicas e infraestrutura escolar.

Em abril de 2007, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e colocou à disposição dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal instrumentos de avaliação e de implementação de políticas para melhoria da qualidade da Educação, sobretudo da Educação Básica pública. Inserido no PDE, o Governo Federal implementou, com o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 1997, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as diretrizes do Plano Compromisso Todos pela Educação, está prevista a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a

autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. [...] A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2011).

De acordo com o Art. 9º do Decreto 6.094, o “PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes”. Nesse contexto, surge como uma política de governo, pois, trata-se de um plano do governo naquele período.

Em linhas gerais, o PAR é uma importante ferramenta de planejamento das políticas educacionais em cada ente federado, pois, ao aderir, realiza um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, em quatro grandes dimensões que compõe a estrutura do PAR, sendo: Dimensão 1 – Gestão Educacional; Dimensão 2 – Formação de professores/as e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Dimensão 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação; Dimensão 4 – Infra estrutura Física e Recursos pedagógicos”. (BRASIL, 2011)

Em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.695 de 25 de junho de 2015, que torna o PAR uma política de Estado, ao estabelecer em lei, o apoio técnico e financeiro da União para com os demais entes federados via PAR, executadas pelo FNDE,

Art. 1º O apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas - PAR.

Parágrafo único. O PAR tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação.

[...]

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, fica autorizada a transferir recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do PAR, sem a necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato.

§ 1º A transferência direta prevista no caput será executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ficará condicionada ao cumprimento de termo de compromisso, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim da execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2012).

Desde a instituição do PAR em 2007, o Município de Cáceres-MT, é seu signatário, e por consequência elaborou o PAR 2007 – 2010 (referente ao primeiro ciclo de vigência), e o PAR 2011 a 2014 (referente ao segundo ciclo de vigência). Não vamos tratar aqui, do PAR como um todo, pois, isso requer estudos mais elaborados e este não é objeto dessa pesquisa. Pensando na universalização da matrícula de 04 e 05 anos, vamos nos deter apenas na

Dimensão 4 do PAR, que trata da Infraestrutura Física e Recursos pedagógicos, com foco na infraestrutura. O quadro 9, apresenta a Dimensão 4 com as quatro áreas e seus respectivos indicadores.

**Quadro 9 – Dimensão 4: infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – 4 Áreas – 22 Indicadores**

ÁREAS	INDICADORES
<b>Área 1:</b> Instalações físicas da secretaria municipal de educação	1. Condições da infraestrutura física existente da secretaria municipal de educação.
	2. Condições de mobiliário e equipamentos da secretaria municipal de educação.
<b>Área 2:</b> Condições da rede física escolar existente	1. Biblioteca: instalações e espaço físico.
	2. Acessibilidade arquitetônica nos ambientes escolares.
	3. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam a educação infantil na área urbana.
	4. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam a educação infantil no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
	5. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam o ensino fundamental na área urbana.
	6. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam o ensino fundamental no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
	7. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda da educação infantil na área urbana.
	8. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda da educação infantil no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
	9. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda do ensino fundamental na área urbana.
	10. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda do ensino fundamental no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
	11. Condições de mobiliário e equipamentos escolares: quantidade, qualidade e acessibilidade.
	12. Existência de transporte escolar para alunos da rede: atendimento à demanda, às condições de qualidade e de acessibilidade.
<b>Área 3:</b> Uso de Tecnologias	1. Existência e funcionalidade dos laboratórios de Ciências e de Informática nas escolas de ensino fundamental.
	2. Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de Informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas.
	3. Existência de sala de recursos multifuncionais e utilização para o atendimento educacional especializado (AEE).
	4. Utilização de processos, ferramentas e materiais de natureza pedagógica pré-qualificados pelo MEC.
<b>Área 4:</b> Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais	1. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo bibliográfico (de referência e literatura).
	2. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos.
	3. Suficiência, diversidade e acessibilidade dos equipamentos e materiais esportivos.
	4. Produção e utilização de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos (EJA) e para a diversidade.

Fonte: Adaptado pelo autor de *Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas dos Municípios 2011-2014* (BRASIL, 2011)

A Dimensão 4 do PAR, esta subdivida em 4 áreas, sendo; “Área 1: Instalações física da secretaria municipal de educação; Área 2: condições da rede física escolar existente; Área 3: Uso de tecnologias; Área 4: Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais” (BRASIL, 2011). Cada uma dessas áreas, possui indicadores, sendo na Área 1, dois indicadores; na Área 2, doze indicadores; na Área 3, quatro indicadores e finalmente na Área 4 há quatro indicadores.

Destacamos na Área 2, os indicadores: 7. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda da Educação Infantil na área urbana; e 8. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda da Educação Infantil no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas. Nos Planos (PAR) elaborados pelo município de Cáceres, ao realizar o diagnóstico local, atribuiu aos indicadores 7 e 8, a pontuação 1<sup>22</sup>, pois, em função da escassez de recursos para investir na ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Ao atribuir essa pontuação ao indicador o município justifica essa pontuação apresentando a demanda existente por matrícula e também indica uma área para que seja construído novo prédio escolar para atender a Educação Infantil, bem como documentos que comprovem a dominialidade da área apontada, para pleitear a construção de prédio novo.

Dentre as ações de maior impacto do PAR, para com a Educação infantil, destacamos a construção de escolas de Educação Infantil pelo Programa Proinfância<sup>23</sup> (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da rede Pública de Educação Infantil). Considerado a principal ação do FNDE no campo da infraestrutura educacional, o Proinfância faz parte da quarta dimensão do Plano e tem por objetivo oferecer aos municípios a condição para a ampliação das redes de Educação Infantil, com objetivo de agilizar a construção de creches e cumprir metas do PNE.

Com este processo, houve alguns “avanços” em relação a construção de novos

---

<sup>22</sup> **Critério de Pontuação 4:** a descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador; **Critério de Pontuação 3:** a descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho; **Critério de Pontuação 2:** a descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador; **Critério de Pontuação 1:** a descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local. (BRASIL, 2011)

<sup>23</sup> O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação. As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

prédios escolares para atendimento à demanda da Educação Infantil na área urbana, pois, ao longo desses 11 anos foram firmados 6 termos de convenio com o FNDE para construção de novas unidades do tipo Proinfância.

A primeira unidade do Proinfância Tipo B<sup>24</sup>, destina ao município de Cáceres, foi conveniada em 2007 sob Termo de Convênio nº 830181/2007-FNDE, e os recursos provenientes deste termo foram disponibilizados em 04 de julho de 2008 na ordem de R\$ 700.000,00 (setecentos mil reais). Entretanto, após, por entraves jurídicos e administrativos, cinco termos aditivos, sendo estes de prazo e financeiro. Após oito anos, finalmente a obra foi concluída no início 2017 e atende 250 crianças.

Em 2011, foi pactuada a segunda obra, também Proinfância do Tipo B, sob Termo de Convênio Nº PAC200127/2011, denominada para efeitos de referência “Creche do Bairro Jardim Guanabara”, com recursos iniciais disponibilizados em 20/07/2011 no valor de R\$ 244.172,15 (duzentos e quarenta e quatro mil, cento e setenta e dois reais e quinze centavos). Com esta obra também houve entraves jurídicos e administrativos, e atualmente está no quarto termo aditivo, sendo estes de prazo e financeiro. A obra está em fase de acabamento.

No ano de 2013, foi pactuada mais duas obras, sendo a “Creche Professora Emilia Darci”, modelo Proinfância do Tipo 1<sup>25</sup>, e a “Creche do Bairro Cavallhada II”, do modelo Proinfância do Tipo 2<sup>26</sup>, ambas sob Termo de Convênio Nº PAC2 4264/2013, com recursos iniciais disponibilizados em 12/06/2012 no valor de R\$ 426.909,57 (quatrocentos e vinte seis mil, novecentos e nove reais e cinquenta e sete centavos). Estas obras ainda não foram iniciadas e os processos estão em fase conclusiva de licitação para a emissão da Ordem de Serviço.

Em 2014, após o processo de reformulação do PAR 2011-2014, foi pactuada outras duas obras, ambas do modelo Proinfância do Tipo 1, sendo a “Creche do Jardim das Oliveiras”, sob Termo de Convênio Nº PAC2 10648/2014, e a “Creche do Junco”, sob Termo de Convênio Nº PAC2 8842/2014. Não há registro no “Sistema Consulta de Liberação de Recursos” do FNDE, sobre essas obras. Estas obras ainda não foram iniciadas e estão em processo licitatório. O quadro 10, a seguir apresenta os Termos de convênios e seus respectivos valores.

---

<sup>24</sup> O Projeto Proinfância Tipo B tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral.

<sup>25</sup> O Projeto Proinfância Tipo 1 tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 188 crianças em período integral.

<sup>26</sup> O Projeto Proinfância Tipo 2 tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral.

**Quadro 10 - Demonstrativo dos Termos de Convênios do Município de Cáceres celebrados com o FNDE**

Ano	Termo de convênio/ano	Denominação / Local	Tipo de projeto	Valor do Convênio
2007	Termo de Compromisso N° 830181/2007/FNDE	Creche Talhamares Santa Izabel Av. Talhamares	Tipo B 110v	R\$ 700.000,00
2011	Termo de Compromisso N° PAC200127/2011	4757 - Creche do Bairro Jardim Guanabara Rua D com Rua H	Tipo B 110v	R\$ 1.220.860,73
2015	Primeira - Reformulação ao Termo de Compromisso N° PAC2 4264/2013	12315 - Creche Professora Emília Darci Rua J, Residencial Aeroporto	1 Convencional	R\$ 2.013.173,70
		12316 - Creche do Bairro Cavallhada II Rua dos Desenhistas	2 Convencional	R\$ 1.309.708,67
2015	Primeira - Reformulação ao Termo de Compromisso N° PAC2 10648/2014	128177 - Creche Jardim das Oliveiras Av. Barcelona	1 Convencional	R\$ 2.013.173,70
2015	Primeira - Reformulação ao Termo de Compromisso N° PAC2 8842/2014	128225 - Creche do Junco Avenida Nossa Senhora do Carmo	1 Convencional	R\$ 2.013.173,70

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos relatórios disponíveis em <http://simec.mec.gov.br/par/visualizaTermoPac.php?terid=13144&muncod=5102504 4/>

As reformulações ocorridas no ano de 2015 Termos de compromissos (Convênios), sob a lente da ampliação de vagas na Educação Infantil como a ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos para atender as metas 1 e 2 do PME, pois, estas reformulações alteraram os modelos dos projetos a serem construídos, para projetos com maior capacidade de atendimento.

Inicialmente os projetos das creches: “Creche Professora Emília Darci” “Creche Jardim das Oliveiras” e “Creche do Junco” eram do modelo Proinfância Tipo B, com capacidade de atender em cada creche 224 em período parcial e 112 crianças no período integral. Com a reformulação, ambas migraram para o modelo Proinfância Tipo 1, quem tem capacidade de atendimento muito maior, sendo 376 crianças em período parcial e 188 crianças em período integral, representando um aumento de 67,8% na capacidade de atendimento.

O mesmo ocorreu com a “Creche do Bairro Cavallhada II”, que inicialmente era do modelo Proinfância Tipo C com capacidade de atender 120 crianças no período parcial e 60 crianças no período integral. Com a reformulação o projeto passou a ser do modelo Proinfância Tipo 2, que também amplia a capacidade de atendimento, sendo 188 crianças no período parcial e 94 crianças no período integral, representando um aumento de 56,6% na capacidade de atendimento.

Entretanto, esse avanço está centrado apenas no campo teórico, pois, a ação do Estado, ao reformular os termos com a aplicação na capacidade de atendimento nessas creches, não garante efetivamente que ela seja construída, pois, ao descentralizar o recurso para o município - mesmo sendo esta, uma assistência financeira de caráter suplementar, prevista constitucionalmente - transfere a ele toda a responsabilidade pela execução da obra. Portanto, o Estado, neste caso representado pelo FNDE, “utiliza da descentralização, como estratégia de eficiência administrativa e de redução de custos” (BIANCHETTI, 1999, P.103). Ora, quase dois anos dessa reformulação, e as obras referentes a esses projetos ainda não foram iniciadas.

A administração do recurso público é complexa, pois no caminho da descentralização dos recursos e a conclusão das obras, há ainda muitos entraves que merecem ser levantados e pesquisados para subsidiar a formulação das políticas sociais. Nesse sentido, uma política como é o Proinfância, criada com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, aos Distrito Federal e aos municípios que possuem adesão PAR, esta pactuada e não ser executada, ao nosso juízo representa negar o direito público e subjetivo das crianças no acesso à educação. Ora, já se passaram quase dois anos dessa reformulação, e nenhum desses projetos estão se quer com as obras iniciadas.

No entanto, para que ocorra a universalização da matrícula a partir dos 04 anos de idade, não identificamos nos documentos oficiais da SMED (Lei Orçamentária Anual – LOA e Programa de Desenvolvimento Institucional - PDI), nenhuma política, ou programa para construção de novas unidades para atendimento das crianças de 04 e 05 anos. Percebemos nos documentos consultados que todas as ações estão voltadas para as novas unidades do Proinfância com foco no atendimento dessa população.

#### **4.2 A percepção dos gestores/as, professores/as e pais/mães e/ou responsáveis sobre a universalização da matrícula de 04 de 05 na Educação Infantil no município de Cáceres**

O objetivo desse estudo foi analisar os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT. Para tanto, aplicamos questionário para 193 pais/mães e/ou responsáveis, 19 professores/as e 06 gestores/as de 21 instituições de ensino do município de Cáceres que atendem Educação Infantil, conforme descrito na subseção.2.4.2 da metodologia.

Para esta pesquisa, a aplicação dos questionários teve por objetivo, além de traçar o

perfil dos sujeitos, também evidenciar os dados relacionados a política de universalização da matrícula na pré-escola (04 e 05 anos). Ainda, possibilita-nos, com base na percepção dos sujeitos, compreendermos a relação dos sujeitos com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade, identificando os determinantes sociais e culturais.

Os questionários (Apêndice A, B e C), foram elaborados contendo duas partes: a primeira com questões fechadas, sendo 10 (dez) questões para os sujeitos do subgrupo “pais/mães e/ou responsáveis” e 11 (onze) para os sujeitos dos subgrupos “gestores/as” e “professores/as”, com objetivo de traçar o perfil dos respondentes. Na segunda parte com 18 (dezoito) questões sendo 05 (cinco) fechadas, 06 (seis) semiabertas e 07 (sete) abertas para os sujeitos do subgrupo “pais/mães e/ou responsáveis”, e, 04 (quatro) fechadas, 07 (sete) semiabertas e 07 (sete) abertas para os sujeitos dos subgrupos “gestores/as” e “professores/as”, com o objetivo de possibilitar aos respondentes a emissão de vossas opiniões descritivas sobre as questões abordadas.

#### **4.2.1 Caracterização dos perfis dos sujeitos.**

Ao analisarmos perfil dos sujeitos dessa pesquisa, detectamos que em relação ao gênero, a maioria dos gestores/as e professores/as pertencem ao sexo feminino, com índices acima de 80%. Entre os pais/mães e/ou responsáveis houve uma ligeira maioria pertencente ao sexo feminino correspondente a 52,85%, e 46,11% ao sexo masculino, conforme demonstra a figura 1, no Apêndice G.

Quanto a faixa etária, percebemos que a maioria dos gestores/as estão na faixa de idade compreendida entre 36 e 45 anos, representando 83,33%. Entre os professores/as a faixa de idade ficou mais alargada, em que mais de 73,69% estão na faixa etária compreendida entre 26 e 50 anos. Com relação aos pais/mães e/ou responsáveis houve uma incidência maior na faixa de idade compreendida entre 21 a 40 anos representando 67,87%. A figura 3, no Apêndice G, apresenta os quantitativos por subgrupos e seus respectivos percentuais.

No quesito cor<sup>27</sup> as declarações dos gestores/as, ocorreram em dois itens, sendo a cor branca e parda, com predominância para a segunda, que representa 66,67%. Dentre os professores/as a maioria está compreendida entre os que se declararam brancos (31,58%) e

---

<sup>27</sup> De acordo com o IBGE, nos conceitos de Indicadores Sociais Mínimos, do Censo Demográfico e Contagem da População 2010, a definição de “Cor ou Raça” é a característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Disponível em <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>, acesso em 19 set. 2017.

pardos (36,84%). Em relação aos pais/mães e/ou responsáveis, houve predominância em três itens sendo, os que se declararam brancos (28,50%), amarelo (30,05%) e pardos (30,57%). Os quantitativos e percentuais podem ser consultados na figura 2, no Apêndice G.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, de acordo com o Censo Demográfico 2010, em relação a população de Cáceres-MT, 29,73% se declararam brancos, 60,31% pardos, 8,45% pretos, 0,15% indígenas, e, 1,36% amarelos. Ao comparar os dados obtidos na pesquisa e os dados do IBGE, percebemos uma discrepância superlativa nos subgrupos “professores/as e “pais/mães e/ou responsáveis”, em relação ao que se declararam amarelos, pois, em relação aos professores/as a incidência na pesquisa é superior a quinze vezes ao índice contido no Censo 2010. Com os pais/mães e/ou responsáveis esse dado é ainda maior, pois ultrapassa vinte e duas vezes os dados do Censo 2010. Em contraponto, percebemos que os que se declaram pardos na pesquisa, o índice foi menor que os contidos no Censo 2010.

Analisamos também a situação funcional, o regime de trabalho<sup>28</sup> e tempo de atuação na instituição de ensino, dos gestores/as e professores/as. Identificamos que no quesito situação funcional, 50% dos gestores/as são efetivos e 50% são contratados. Entre os professores/as a situação é muito semelhante, sendo, 47,37% efetivos, e 47,37% contratados. Quanto ao regime de trabalho, 100% dos gestores/as possuem carga horária de 30 horas semanais. Dentre os professores/as a maioria possui carga horária de 20 horas (47,37%), seguida de perto pelos que possuem carga horária de 30 horas (36,84%). Em relação ao tempo de atuação na instituição, identificamos em ambos os subgrupos, a metade possui no máximo 5 anos de atuação. Os quantitativos e respectivos percentuais podem ser consultados nas figuras 4, 5 e 6, no Apêndice G.

Nessas análises sobre situação funcional, o regime de trabalho e tempo de atuação na instituição de ensino percebemos os dados demonstram que os três fatores analisados, estão inter-relacionados, pois, ao verificarmos que metade dos gestores/as e professores/as são contratados, que demonstra a fragilidade nas relações de trabalho. No caso específico de gestores/as, ao serem contratados, mesmo que tenham passado por um processo eleitoral, e de fato ocorreu, a relação de trabalho recai na discricionariedade de quem o nomeia, neste caso o chefe do poder executivo municipal, que poderá substituí-lo por um ato administrativo, assim, ferindo o princípio da gestão democrática.

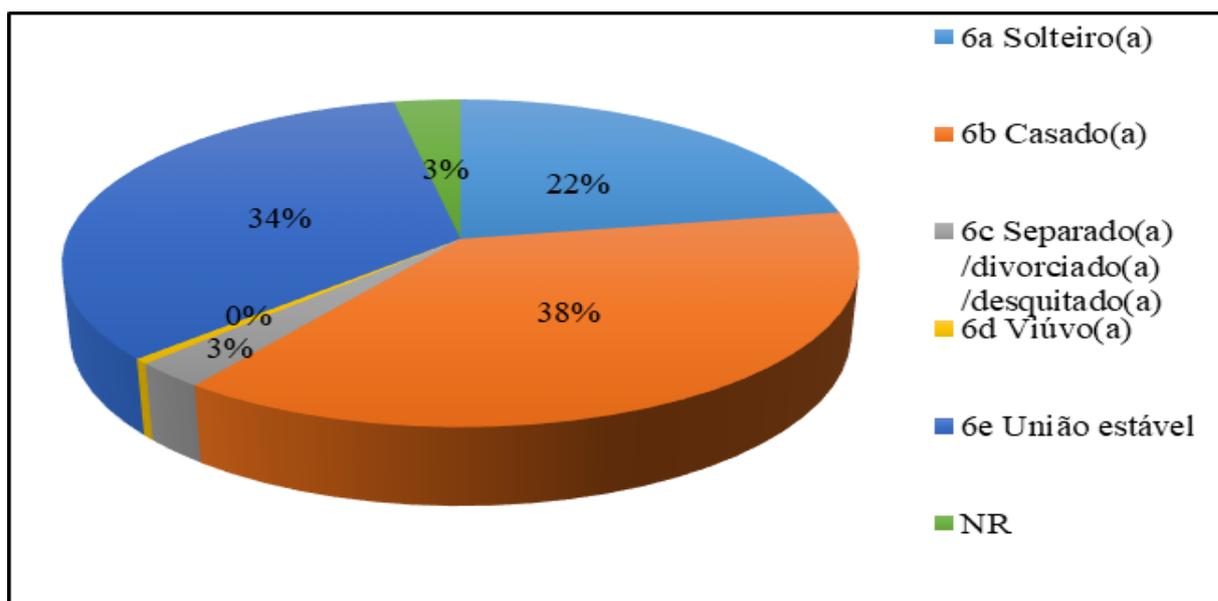
---

<sup>28</sup> Entende-se por Regime de Trabalho, o disposto na Lei Complementar nº. 080 de 10 de agosto de 2009, que dispõe sobre a alteração da jornada de trabalho definida na lei Complementar nº 47, de 29/09/2003, que trata sobre o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Municipal, exclusivamente para os professores e dá outras providências.

Em relação aos professores/as, a situação não é diferente, pois, são contratados por uma carga horária de apenas 20 horas semanais, não há evolução salarial na carreira (por tempo e titulação), e normalmente ficam sem salário no período de férias entre o término de um ano letivo e início do ano letivo subsequente. Outro ponto que merece destaque é a rotatividade dos professores/as de um ano para o outro nas instituições de ensino, conforme demonstrado nos dados, donde metade dos professores/as possuem no máximo cinco anos de atuação na instituição.

Em relação aos pais/mães e/ou responsáveis, dentre os respondentes sobre o estado civil, o gráfico 1 apresenta que 22% declararam solteiros (as), 38% são casados, 3% declararam separado(a)/divorciado(a)/desquitado(a), 34% declararam união estável, e, 3% não responderam essa questão.

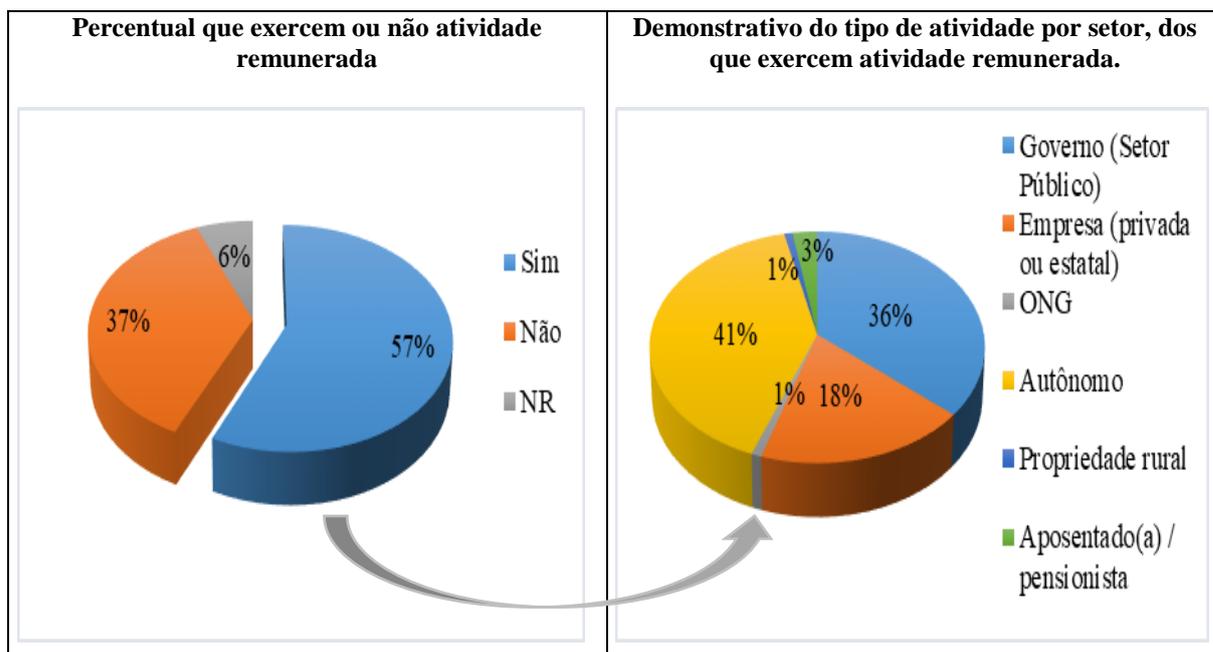
**Gráfico 1 – Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis por estado civil**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com os dados da pesquisa, 2017.

Ainda em relação aos pais/mães e/ou responsáveis, estes foram questionados sobre desenvolver atividade remunerada, bem como identificarem o setor de vinculação dessa atividade remunerada. O gráfico 2 a seguir apresenta esses resultados, sendo 57% dos respondentes afirmaram ter atividade remunerada, 37% disseram que não e 6% não responderam essa questão. Dentre os que afirmaram ter atividade remunerada, 36% são ligados ao governo (setor público), 18% em empresa (privada ou estatal), 1% em Organização não governamental – ONG, 41% são autônomos, 1% em propriedade rural e 3% são aposentado(a)/pensionista.

**Gráfico 2 – Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis que exercem atividade remunerada e o setor dessa atividade**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com os dados da pesquisa, 2017.

Percebe-se que uma parcela significativa dos sujeitos desse subgrupo está inserida no mercado de trabalho, e como vimos anteriormente, há uma predominância do sexo feminino. Desse modo, pode-se dizer que a maioria das mulheres estão inseridas de alguma forma no mercado de trabalho com atividade remunerada, e desse modo, ao assegurar que a criança pequena que está sob sua responsabilidade esteja matriculada numa instituição que oferta Educação Infantil - seja na condição de mãe e/ou responsável - reafirma a luta histórica pelo direito à Educação Infantil, como demonstrado na subseção 3.1, ao retratar a condição materna e a condição e vida da mulher operária.

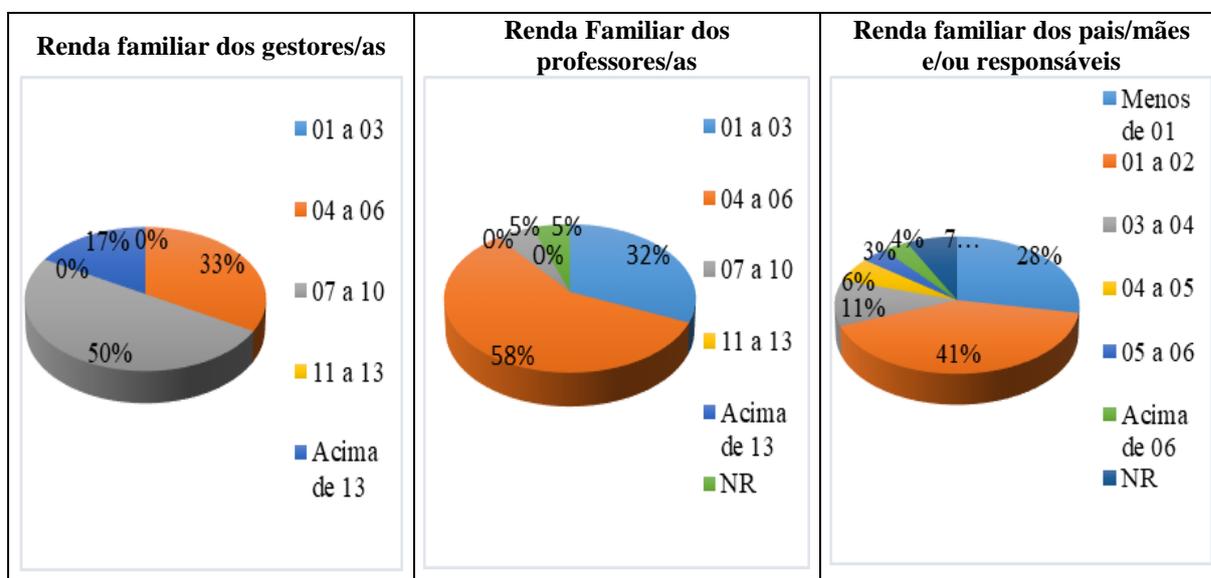
Outro ponto que merece destaque está relacionado ao tipo de atividade remunerada, pois, uma parcela significativa dos sujeitos (41%) declarou-se autônomos. Considerando que o município de Cáceres, de acordo com o IBGE<sup>29</sup>, nos indicadores sobre “trabalho e rendimento” possui 14.546 pessoas “ocupadas” em trabalhos formais, que representam 16,1% da população. Outro dado a ser considerado é que 37,7% da população possuem rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo. Neste cenário, de baixo índice de emprego formal, justifica o fato de muitos sujeitos se declararem autônomos, e muito provavelmente, trabalhando na condição de informalidade.

<sup>29</sup> Ver <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>>

Solicitamos ainda para aos pais/mães e/ou responsáveis que exercem atividade remunerada, que indicassem a atividade de ocupação. Dentre os 82 (oitenta e dois) sujeitos que responderam, aparecem 36 (trinta e seis) atividades de ocupação distintas. Dentre estas, 08 (oito) se destacam com no mínimo três indicações dos sujeitos, sendo elas: 06 Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI; 04 secretárias; 17 professores/as; 04 auxiliares de serviços gerais; 05 diaristas; 03 domésticas; 05 servidores/as públicos/as; 06 vendedores/as e 03 pedreiros/as. As demais ocupações, em sua grande maioria apresentam apenas um sujeito.

Quanto a renda familiar, o gráfico 3 mostra que em relação aos gestores/as, 33% declararam ser de 04 a 06 salários mínimo, 50% de 07 a 10 e 17% acima de 13 salários mínimo. Entre os professores/as, 32% declararam que a renda familiar é de 01 a 03 salários mínimo, 58% de 04 a 06, 5% de 07 a 10 salários, e 5% não respondeu a essa questão. Já entre os pais/mães e/ou responsáveis, 28% declararam possuir renda familiar inferior a 01 salário mínimo, 41% de 01 a 02 salários, 11% de 03 a 04 salários, 6% de 04 a 05 salários, 3% de 05 a 06 salários e 4% acima de 06 salários. Dentre os pais/mães e/ou responsáveis 7% não responderam essa questão.

**Gráfico 3 – Demonstrativo de renda familiar (em salário mínimo) dos subgrupos: gestores/as; professores/as e pais/mães e/ou responsáveis**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com os dados da pesquisa, 2017.

No quesito escolarização, o quadro 11 nos apresenta a escolarização (maior concluída) dos sujeitos da pesquisa. Nos subgrupos gestores/as e professores/as todos os sujeitos possuem Ensino Superior, e, a maioria destes, também possuem Especialização. Em relação aos pais/mães e/ou responsáveis destaca-se a formação em Ensino Médio (39,90%)

seguida por Ensino Fundamental incompleto (15,54%) e Fundamental Completo (12,95%); 5,18% possuem Ensino Superior/Pedagogia, 9,84% possuem Ensino Superior, 8,81% possuem Especialização, 1,04% possuem Mestrado, e, 6,22% não responderam essa questão.

**Quadro 11 – Perfil – Escolarização dos subgrupos: gestores; professores/as e pais/mães e/ou responsáveis**

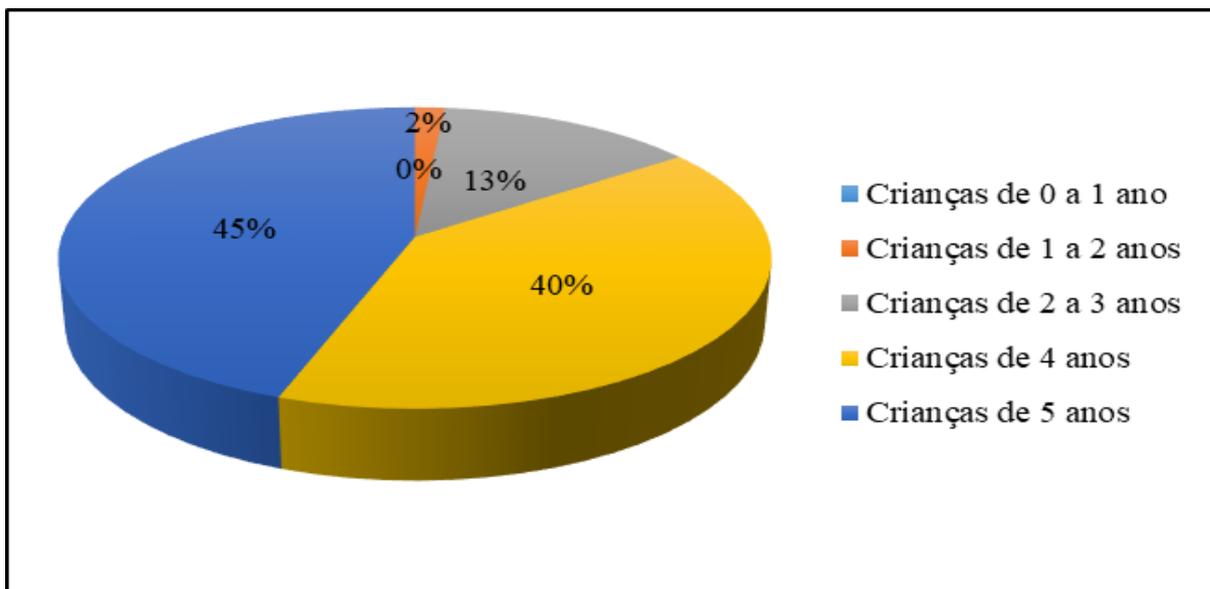
Escolarização (maior concluída)	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Ensino Fundamental Incompleto	0	0,00	0	0,00	30	15,54
Ensino Fundamental Completo	0	0,00	0	0,00	25	12,95
Ensino Médio	0	0,00	0	0,00	77	39,90
Magistério	0	0,00	0	0,00	1	0,52
Ensino Superior / Pedagogia	1	16,67	5	26,32	10	5,18
Ensino Superior	0	0,00	0	0,00	19	9,84
Especialização	5	83,33	13	68,42	17	8,81
Mestrado	0	0,00	0	0,00	2	1,04
Doutorado	0	0,00	0	0,00	0	0,00
NR	0	0,00	1	5,26	12	6,22
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>193</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

No entanto, ao juntarmos o Ensino Fundamental incompleto + Ensino Fundamental completo, esse índice representa 28,49% dos sujeitos do subgrupo pais/mães e/ou responsáveis, evidenciando que ainda há muito por se fazer no cenário educacional, pois, como vimos anteriormente, a faixa de idade desse subgrupo esta compreendida 21 a 40 anos, portanto há que se avançar em políticas que atendam dignamente essas pessoas socialmente excluídas.

Com a intenção de situar de que “local” os pais/mães e/ou responsáveis emitiram suas opiniões e percepções em relação a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade, tratado na parte específica do questionário, perguntamos “qual a turma em que seu/sua filho(a) está matriculado(a) em 2017?”, dando-lhes cinco opções de respostas, referenciando a idade da criança. Os resultados apresentam uma concentração das respostas para as crianças de crianças de 4 anos e crianças de 5 anos que somadas representam 85%, conforme apresentado no gráfico 4 a seguir.

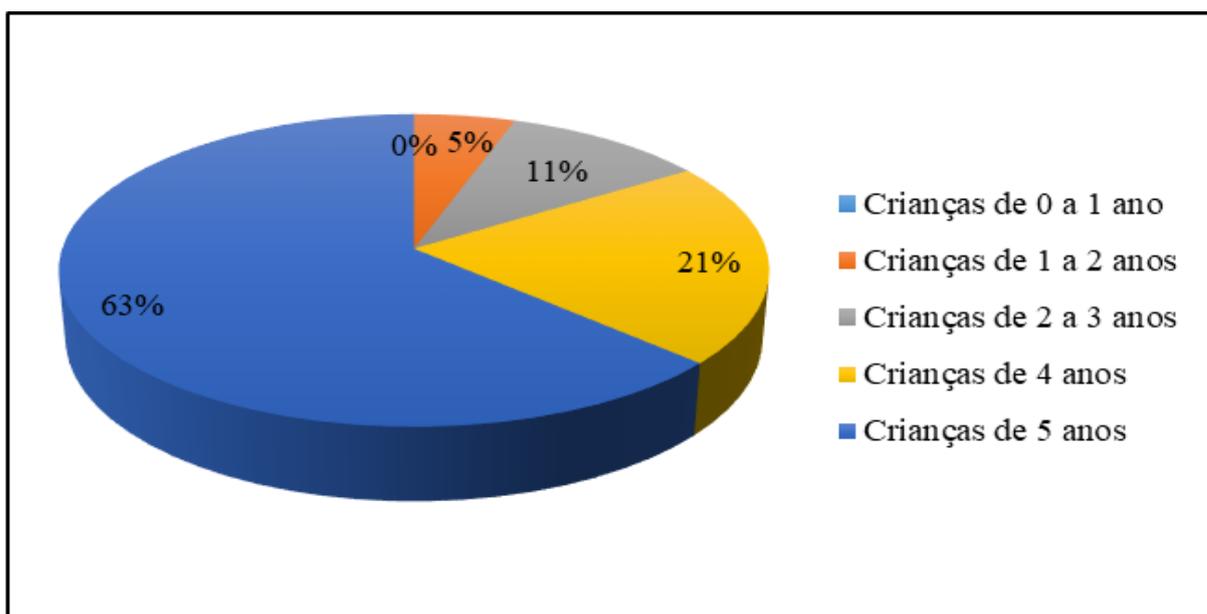
**Gráfico 4 – Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis em função da turma por faixa etária**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com os dados da pesquisa, 2017.

Adotamos o mesmo procedimento com a mesma intencionalidade em relação ao subgrupo professores/as, porém, a questão foi a seguinte: “turma em que está atuando em 2017”, também tendo cinco opções de respostas, referenciando a idade da criança. Os resultados são semelhantes aos do subgrupo dos pais/mães e/ou responsáveis, os resultados apresentam uma concentração das respostas para as crianças de 4 anos e crianças de 5 anos que somadas representam 84%. O gráfico 5 a seguir, apresenta esses dados.

**Gráfico 5 – Demonstrativo de professores/as em função da turma por faixa etária**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com os dados da pesquisa, 2017.

Nesse contexto, percebemos que os dados dos dois subgrupos, apresentam informações referentes a crianças de 2 a 3 anos, que agregadas às crianças de 4 anos e 5 anos, compreendem a forma de oferta estabelecida na rede municipal. Porém, em ambos os subgrupos aparece, ainda que com baixa representação, indicação de atendimento de crianças de 1 a 2 anos. Seria inusitado se, no contexto da política de atendimento realizada pela SMED, estivesse contemplado o atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos.

Reiterada, ano após ano, a orientação dada às instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil para constituição de suas turmas, bem como, a veiculada na página eletrônica oficial do município<sup>30</sup>, para a chamamento de matrícula à população, é estabelecido que o atendimento na Educação Infantil é para crianças de 2 a 5 anos. Desse modo, o atendimento realizado na sub etapa creche é restrito, pois o atendimento dessa sub etapa inicia-se aos 2 anos de idade, respeitando-se a data de corte etário de 31/03.

Destaca-se que por decisão política, é negado às famílias e principalmente aos bebês, o direito a creche. Recorremos aos escritos de Albuquerque e Fernandes (2012) quando faz um alerta sobre a obrigatoriedade de frequência de crianças de 4 e 5 anos os cuidados de compreensão em relação a essa obrigatoriedade para que essa faixa etária não seja tratada como marco inicial da Educação Básica, e assim reacender a cisão entre creche e pré-escola. Nota-se que na forma de organizar a oferta da educação infantil, a SMED não cria uma cisão entre a creche e pré-escola, como aponta os autores, más, cria uma cisão dentro da creche, ao atender crianças a partir de 2 anos e negligenciar o atendimento de 0 até 2 anos.

Kuhlmann Jr (2005) ao abordar as funções da Educação Infantil, destaca que “[..] a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico.” E acrescenta

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse momento de sistematizar o mundo para apresenta-lo à criança: trata-se de vive-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR; 2005, p. 57)

Portanto, a SMED ao estabelecer e manter esta cisão no atendimento em creches, estabelece uma invisibilidade aos bebês, negando-lhes qualquer interação proporcionada por uma proposta educacional e, principalmente “influencia e naturaliza culturalmente” esta cisão

---

<sup>30</sup> Chamamento de matrícula para o ano letivo de 2018 - <<http://www.caceres.mt.gov.br/Noticia/5595/escolas-municipais-de-caceres-estao-com-as-matriculas-abertas/#.Won3dOjwbIU>>; Chamamento de matrícula para o ano letivo de 2017 - <<http://www.caceres.mt.gov.br/Noticia/4790/matriculas-estao-abertas-na-rede-municipal-de-ensino/#.Won54ejwbIU>>.

como demonstrado a seguir na subseção 4.3.3 no Quadro 18, que trata da melhor idade para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil, em que os sujeitos ao indicarem suas respostas nos três subgrupos (gestores/as; professores/as e pais/mães e/ou responsáveis) predomina a faixa de 2 a 4 anos.

Nesse contexto, emerge uma questão que extrapola os objetivos propostos para esta pesquisa, mas que requer estudos complementares dada a relevância social – Onde estão os bebês e o que podemos aprender com as famílias e com as próprias crianças a respeito da Educação Infantil?

A seguir, são apresentadas as categorias de análises, que envolvem a percepção dos sujeitos sobre aspectos legais em relação a obrigatoriedade.

#### **4.3 Percepção dos sujeitos respondentes sobre a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade na Educação Infantil**

Na segunda parte do questionário aplicado tivemos 18 (dezoito) questões sendo 05 (cinco) fechadas, 06 (seis) semiabertas e 07 (sete) abertas para os sujeitos do subgrupo “pais/mães e/ou responsáveis”, e, 04 (quatro) fechadas, 07 (sete) semiabertas e 07 (sete) abertas para os sujeitos dos subgrupos “gestores/as” e “professores/as”. Após a leitura de todos os questionários respondidos, classificamos as questões por aproximação das respostas, organizadas em classes e categorias, utilizando a análise de Bardin (2016). Para essa autora, categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 117).

As questões foram organizadas e agrupadas por aproximações dos temas abordados, em quatro grandes categorias, sendo: I - Percepção dos sujeitos sobre os aspectos legais da Educação Infantil; II - Percepção dos sujeitos em relação a matrícula de crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil; III - Percepção da importância da Educação Infantil para os sujeitos, e por fim, IV - Percepção dos sujeitos sobre a frequência e a existência de vagas na Educação Infantil. Para tanto, nas categorias os temas abordados foram organizados em classes de análise de acordo com as falas dos respondentes.

São apresentados a seguir os resultados de cada questão, com as frequências, percentuais, bem como algumas falas que demonstram as evidências.

### 4.3.1 Categoria I - Percepção dos sujeitos sobre os aspectos legais da Educação

#### Infantil

O quadro 12 a seguir, apresenta o grau de conhecimento dos sujeitos em relação a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade. Em relação aos gestores/as, 100% afirmam ter conhecimento sobre a obrigatoriedade. Entre os professores/as esse índice é bem semelhante, pois, 94,74% diz ter conhecimento da obrigatoriedade, e, um (5,26%) não respondeu essa questão. Em relação aos pais/mães e/ou responsáveis, 88,08% alegam ter conhecimento da obrigatoriedade, enquanto que 9,84% afirmam não ter conhecimento, e, quatro (2,07%) não responderam essa questão. Para tanto, desde a promulgação da EC-59, fica evidente amplitude do alcance da informação chegando a toda a população.

**Quadro 12 – Resultado da questão – Conhecimento sobre a obrigatoriedade da matrícula de 04 e 05 anos na educação infantil**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Sim	6	100,00	18	94,74	170	88,08
Não	0	0,00	0	0,00	19	9,84
NR	0	0,00	1	5,26	4	2,07
Total	6	100,00	19	100,00	193	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Ainda analisamos as falas dos respondentes sobre a compreensão destes em relação às mudanças provocadas na Educação Infantil com a regulamentação da obrigatoriedade. As respostas apresentam contradições e foram organizadas em três classes distintas, sendo: houve melhorias na aprendizagem, houve pouca melhora e não houve melhorias, conforme descrição que segue.

a) Houve melhorias na aprendizagem – Em relação às falas dos pais nessa classe a obrigatoriedade foi considerada como sendo estratégia motivadora da aprendizagem na Educação Infantil, melhorando a aprendizagem e o crescimento intelectual. Ainda consideram que o número de crianças na Educação Infantil aumentou consideravelmente. Outro fator é a socialização, as crianças convivem com outras e aprendem a lidar com as diferenças. A obrigatoriedade é um meio de garantir a frequência na escola e garantir acesso a essa etapa de ensino para todos, o que antes era garantido somente para filhos de mães trabalhadoras. Obrigou também os municípios a ampliarem o número de vagas e construção de novas instituições. Outro fator que melhorou foi em relação aos professores/as que fazem formação

contínua ou continuada para atuarem nessa etapa. Com a obrigatoriedade os pais foram incentivados a matricularem seus filhos nessa etapa da Educação Básica e valorizar o processo educacional desde a infância. Frequentar a escola nessa etapa se tornou um direito da criança e não apenas uma opção da família.

As falas a seguir evidenciam as análises.

Q1P1 - Em minha opinião mudou e melhorou bem, as crianças já saem da creche fazendo até seu próprio nome e tendo conhecimento, bastante.

Q1P7 - Melhorou, as crianças conseguem desenvolver mais para suas aprendizagens futuras e os números de crianças são maiores na Educação Infantil.

Q1P9 - Considerando o desenvolvimento intelectual da criança, é provável que essa mudança contribui para um tempo mais longo para que desenvolva o aprendizado.

Q3P43 - Oportunidade de aprendizagem mais cedo e crianças dentro da escola.

Q4P55 - O número de crianças matriculadas aumentou e a frequência escolar também.

Q4P56 - Que antes dava-se preferência para as crianças que seus pais trabalhavam, hoje os direitos são iguais e quem ganhou foram as crianças que estão sendo escolarizadas mais cedo e se familiarizando com o ambiente escolar.

Q5P67 - Eles aprendem a dialogar, a ler e aprendem muitas brincadeiras.

Q5P68 - Acredito que as crianças se desenvolvem melhor quanto seus conhecimentos, ou seja, amplia a visão de mundo, o convívio, aprende a conviver com os conflitos, melhora sua coordenação motora.

Q6P73 - Hoje em dia podemos por meio dessa lei conseguir uma vaga na creche.

Q7P76 - Foi muito bom ele ter o contato cedo com a escola, pois isso facilita sua alfabetização no 1º ano. Também pelo contato com o mundo da escrita, leitura e conhecimento que são base para uma formação completa.

Q7P80 - Com essa obrigatoriedade muda que as crianças têm mais chances de ingressarem nas escolas e principalmente aquelas que as mães precisam trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos.

Q7P81 - Oferta de mais creches aumentando o número de vagas, capacitação dos professores dessa etapa.

Q9P88 - Facilitou a inclusão das crianças no ambiente escolar, melhorou o processo de ensino aprendizagem e autonomia.

Q9P93 - Mudou o desenvolvimento, o comportamento, ajuda aquelas crianças que não tinham onde ficar, agora tem.

Q9P95 - Que o direito da criança foi esclarecido no intuito de ser preparada na didática alfabética e social.

Q9P99 - Aumento da demanda escolar, conseqüentemente a contratação de mais profissionais qualificados ou a falta deles.

Q9P106 - Acredito que motivou as famílias à matricularem seus filhos na educação infantil e a valorizar o processo educativo desde a infância.

Q11P117 - Mudou para melhor, mas a administração ainda deixa muito a desejar.

Q11P119 - As crianças aprendem ler e escrever e já ficam preparadas para sua próxima jornada que é o ensino fundamental.

Q12P122 - Sim. A criança aprende a conviver com a sociedade e aprender através das brincadeiras e convivência eles aprendem a ser mais independentes.

Q14P128 - A aprendizagem, a maneira das crianças relacionar com as outras, a compartilhar.

Q14P129- Fez com que meu filho aprendeu a escrever o nome e a identificar as vogais.

Q15P132 - O olhar para a Educação Infantil muda, ganhando mais confiança no preparo do aluno para as séries iniciais. Mais credibilidade.

Q15P134 - Mudou muita coisa, ficou benéfico tanto para a criança, como para os pais. O aprendizado infantil melhorou.

Q15P137 - A obrigatoriedade na minha opinião ajuda a determinados pais e famílias a matriculem seus filhos ajudando e melhorando o compromisso com a educação e ensino de cada um deles.

Q16P140 - Acho que mudou muito a Educação das crianças, as refeições, os parquinhos, as crianças estão mais inteligentes.

Q16P141 - Mudou que a criança chega no primeiro ano já alfabetizada, ou já com noção básica do ensino.

Q16P142 - Que todo as crianças terão um aprendizado ainda melhor e ficarão menos tempo nas ruas.

Q18P149 - Deverá aumentar o número de creches para melhor atender as crianças com essa faixa etária, possibilitará um aprendizado eficaz para estes, capacitando os mesmos para melhor conviver uns com os outros.

Q19P159 - Mudou muito, porque as crianças aprendem a ler mais rápido, a fazer contas a escrever o seu nome e facilita quando esses vão para a escola.

Q19P161 - Dá mais possibilidades para os pais trabalharem ou até mesmo terminar os estudos.

Q20P168 - Bom, eu acho que com a educação infantil, conseguimos dar um futuro melhor, uma educação de qualidade, para quando crescer saber que carreira seguir.

Q20P176 - A educação infantil mudou para melhor, desempenho da criança é outro, aprendendo a se socializar com outras crianças e a aprender coisas para o futuro.

Q20P177 - Eu acho que com essa obrigatoriedade incentivou mais os pais e mães ficarem atentos com a Educação de seus filhos.

Q20P179 - O que mudou é mais crianças na escola, os pais estão se preocupando mais com a Educação Infantil e sabem que são obrigados a se responsabilizar por eles.

Para os professores respondentes a questão da obrigatoriedade provocou mudanças em relação a concepção de Educação Infantil da sociedade, que hoje concebem essa etapa como educação escolar e não mais como um ambiente que a criança vai somente para brincar. Sendo comum com o grupo dos pais/mães e/ou responsáveis, os docentes também acreditam que o aprendizado começa mais cedo e a criança tem uma visão mais ampla de mundo, amplia o número de crianças na escola e prepara para o Ensino Fundamental. Ainda a obrigatoriedade trouxe maior compromisso dos órgãos governamentais e também dos pais/mães e/ou responsáveis, aumentando a procura por matrículas. Vejamos as falas dos professores/as a seguir.

Q1D1 - Acho que mudou a concepção da sociedade em ver a educação infantil com o intuito de educação escolar e não mais como um ambiente que a criança vai somente para brincar.

Q1D2 - Muda muitas coisas pois seu aprendizado começa cedo e a criança tem uma visão mais ampla de tudo

Q2D5 - Está sendo tratada com mais empenho e compromisso. Tanto pelos órgãos governamentais e pelos pais.

Q4D8 - Aumento do número de crianças matriculadas na educação infantil e às vezes falta vagas e/ou creches para atender todos.

Q9D11 - As crianças começam a frequentar a escola mais cedo e isso proporciona a elas um estímulo maior no seu desenvolvimento cognitivo, além da interação e socialização com crianças da mesma faixa etária.

Q9D12 - Mais responsabilidade dos pais em relação a educação dos seus filhos.

Q11D13 Com essa obrigatoriedade, houve mais procura de vagas pelos pais, as crianças estão mais preparadas para o ensino fundamental.

Q16D15 - Foi importante, pois com a obrigatoriedade a criança passa a se interagir e a se preparar melhor para o ensino fundamental.

O grupo dos gestores/as destacam que as melhorias com a obrigatoriedade estão na ampliação da procura por matrículas e acreditam como os pais/mães e/ou responsáveis e os professores/as que a educação infantil é a base inicial do processo educativo, portanto, quanto mais cedo for o ingresso mais cedo terão no desenvolvimento social, cognitivo e motor. Conforme falas que segue.

Q6G4 - A Educação Infantil é a base inicial do processo educativo. E quanto mais cedo a criança ingressar nesse processo a possibilidade de termos êxito em seu desenvolvimento social, cognitivo e motor.

Q20G6 - Maior procura por vagas.

Nesse contexto, percebemos a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos que tem assegurado às crianças pequenas, oportunidade de aprendizagens, assim como, possibilita que as instituições de ensino que ofertam Educação Infantil cumpram a sua função “como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhada na Constituição Federal de 1988” (BRASIL, 2009b, p.5).

b) Houve pouca melhoria – Em relação às falas dos pais nessa classe, a obrigatoriedade foi considerada como sendo de pouca contribuição na melhoria da aprendizagem na Educação Infantil, ao ressaltar que as atividades precisam ser mais lúdicas para que a criança não fique desinteressada pelo cansaço e também falta interesse do Estado em alfabetizar. Destacam ainda que as instituições de Educação Infantil foram lotadas por crianças, sem que houvesse

investimento por parte do poder público, entretanto sinalizam que há uma maior preocupação do governo com essa etapa da Educação Básica. As falas a seguir comprovam as análises:

Q1P8 - Muito pouco. Falta mais investimento.

Q4P60 - Não acredito que houve mudanças significativas. As aulas têm que ser mais lúdicas, senão a criança fica exausta e sem interesse.

Q9P91 - Somente socialização do menor, porque a alfabetização não é prioridade do Estado.

Q14P131 - Acredito que ainda tem um longo caminho a percorrer, mas já se nota uma maior preocupação do governo em relação a esse tipo de educação.

Q15P138 - Lotou as escolas, pois a obrigatoriedade não veio junto com um investimento nas escolas, aumentando as vagas e ainda sobrecarregou professores com salas lotadas.

Q19P155 - Talvez a quantidade de crianças matriculadas tenha aumentado.

Entre os professores/as e os gestores/as há sujeitos que destacam não haver muitas mudanças, pois desde que foi promulgada a EC-59/2009 a instituição de ensino se preparou para essa demanda, destacando que a obrigatoriedade e gratuidade da educação foi um avanço infantil na educação básica, e que houve um olhar diferente para a frequência das crianças matriculadas na Educação Infantil, conforme descrevem as falas a seguir:

Q20D17 - Nesta instituição não houve mudança, porque já estava se adaptando desde 2010.

Q21D19 - Como a obrigatoriedade é recente, ainda não vemos muitas mudanças, porém, acredito que só pelo fato de incluir a educação infantil como uma etapa da educação básica (obrigatória e gratuita) já foi uma mudança muito grande o que contribuirá com o desenvolvimento integral das crianças.

Q4G2 - Para a Educação Infantil, não houve grandes mudanças, pois, os professores já trabalhavam como prioridade os Ensinos - do Cuidar e Educar de 02 a 05 anos. Acrescento apenas um olhar diferente par o número de faltas dos alunos.

Ao analisarmos essa classe, evidenciou-se nas falas do subgrupo pais/mães e /ou responsáveis que a obrigatoriedade não veio acompanhada de investimentos para ampliação da oferta de vagas, assim como a garantia da qualidade desse atendimento. Esses posicionamentos vão ao encontro das reflexões de Farenzena (2010, p. 205) que já alertava para esses problemas ao afirmar que a obrigatoriedade escolar enquanto marco legal, possui uma correlação com a “obrigação/dever do Estado para com a escolaridade, além de sua face de obrigação de matrícula e frequência à escola. [...] incluindo a oferta de vagas e de condições de qualidade que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica.” Portanto, essa “obrigação/dever do Estado” com a Educação Infantil ainda é algo a ser alcançado no município de Cáceres-MT enquanto política pública

educacional, pois, conforme apresentado no quadro 8 da subseção 4.1, há muito por realizado para universalizar o atendimento na Educação Infantil.

c) Não houve melhorias – Nesta classe, os pais/mães e/ou responsáveis destacam que não houve mudanças na oferta da Educação Infantil. Para alguns pais/mães e/ou responsáveis esta obrigatoriedade além de não proporcionar melhorias na forma de oferta da Educação Infantil, ainda destacam pontos negativos em relação a idade para a matrícula obrigatória, enfatizando que há muito dever e obrigação e pouca estrutura de funcionamento para as instituições de Educação Infantil, conforme as falas a seguir:

Q4P57 - Não notei nenhuma diferença.

Q9P103 - Mudou para pior, pois aprovou a Lei, mas não se pensou na estrutura física das escolas. Fazendo com que as salas estejam lotadas, o aprendizado ruim e professoras estressadas

Q17P147 - Acho muito precoce as crianças irem para a escola com esta idade.

Q20P173 - Muito dever, obrigação e pouca estrutura, pouco se tem feito pela educação.

Com relação aos professores/as e gestores/as, essa classe também apresenta dados significativos, pois, as falas se aproximam, ao destacarem que não há mudanças perceptíveis, destacando que alguns pais/mães e/ou responsáveis ainda desconhecem essa obrigatoriedade, tendo as instituições de Educação Infantil apenas o caráter ser um local gratuito e seguro para deixar as crianças, sem que haja acompanhamento e valorização das atividades pedagógicas desenvolvidas e atribuem essa situação a ausência de penalização para estes pais/mães e/ou responsáveis. As falas a seguir evidenciam essas análises:

Q4D7 - Não observei mudança, apenas que, alguns pais, ainda não tem conhecimento disso!

Q5D10 - Ainda não houve mudança, somente a necessidade de deixar as crianças em lugar seguro e gratuito, sem apreciação dos trabalhos e nem a valorização da aprendizagem.

Q5G3 - Não percebo visivelmente nenhuma mudança realizada.

Q17G5 - A priori nada, pois não existe nenhuma penalização ao responsável ou instituição pela não matrícula entre os 4 anos de idade.

Com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade, o dever do Estado para com a educação foi ampliado. Desse modo, Cury e Ferreira (2010, p.135) destaca que “o poder público deve oferecer escola para todos – educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade”. No entanto, ao analisarmos as falas dos sujeitos, quando afirmam não

haver mudanças provocadas na Educação Infantil com a regulamentação da obrigatoriedade, estes demonstram que conhecem a legislação, entretanto, ecoam insatisfações, principalmente em relação a estrutura física, ou a ausência dela. Fica evidente que tais insatisfações sinalizam para uma precarização na forma de oferta. Nesse sentido recorremos Cury e Ferreira (2010, p.135) que

Caso não ofereça ou ofereça de forma irregular, a lei assegura que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público possa acionar o poder público para exigi-lo. Esta situação revela o que vem a ser direito público subjetivo: o poder de exigir um direito previsto na lei.

Desse modo, entendemos que a SMED ao implementar as políticas educacionais, conceba que o acesso à Educação Infantil é um direito inalienável da criança pequena, e na condição de direito, implica compreender que seu provimento deve se dar no âmbito do Estado – neste caso o município de Cáceres-MT-, o que implica efetivos investimentos públicos em seu benefício.

O quadro 13 a seguir, apresenta o grau de conhecimento dos sujeitos em relação a competência de oferta da Educação Infantil ser do município. Para os gestores/as, 100% afirmam ter conhecimento de que é de competência de o município ofertar a Educação Infantil. Em relação aos professores/as, o entendimento é exatamente o mesmo, pois, 100% dos professores/as afirmam ter conhecimento de que é competência do município a oferta da Educação Infantil. Entre os pais/mães e/ou responsáveis, 84,46% alegam ter conhecimento de que é de competência do município a oferta da Educação Infantil, enquanto que 13,99% afirmam não ter conhecimento, e, quatro (1,55%) não responderam essa questão.

**Quadro 13 – Resultado da questão – Conhecimento sobre ser de competência do município a oferta da Educação Infantil**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Sim	6	100,00	19	100,00	163	84,46
Não	0	0,00	0	0,00	27	13,99
NR	0	0,00	0	0,00	3	1,55
Total	6	100,00	19	100,00	193	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

É notório que a grande maioria dos sujeitos pesquisados possuem a compressão sobre qual ente federado deve ofertar a Educação Infantil, e, neste caso é município, conforme preconiza a CF ao tratar da organização dos sistemas de ensino, e, definir no artigo 211, §2º

que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL 1988).

Ainda em relação à competência de oferta da Educação Infantil, o quadro 14 apresenta a opinião dos respondentes sobre o cumprimento da responsabilidade em relação a Educação Infantil pelo município de Cáceres. Os gestores/as apresentam opiniões contraditórias, pois, 50% declaram que o município cumpre sua responsabilidade com a oferta da Educação Infantil e 50% afirmam que não. Para os professores/as essa percepção positiva aumenta, pois, 68,42% dos respondentes afirmam que o município cumpre sua responsabilidade com a oferta da Educação Infantil, enquanto que 21,05% afirmam que não cumpre, e, dois (10,53%) não responderam essa questão. Dentre os pais/mães e/ou responsáveis, a percepção positiva é ainda maior, pois, 70,47% declaram que município cumpre sua responsabilidade com a oferta da Educação Infantil, e, 25,91% afirmam que não cumpre. Entre os pais/mães e/ou responsáveis, sete (3,63%) não responderam essa questão.

**Quadro 14 – Resultado da questão – Cumprimento da responsabilidade em relação a Educação Infantil pelo município de Cáceres**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Sim	3	50,00	13	68,42	136	70,47
Não	3	50,00	4	21,05	50	25,91
NR	0	0,00	2	10,53	7	3,63
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>193</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Para esta questão apresentada no quadro 14, solicitamos aos que sujeitos da pesquisa justificassem suas respostas. Desse modo ao analisarmos as falas dos respondentes sobre o cumprimento da responsabilidade em relação a Educação Infantil pelo município de Cáceres, as respostas apresentam contradições e foram organizadas em duas classes distintas, sendo: responsabilidade do município em relação ao cumprimento da oferta da Educação Infantil, cumprimento por parte do município com sua responsabilidade em relação a Educação Infantil, conforme descrito a seguir.

a) Responsabilidade do município em relação ao cumprimento da oferta da Educação Infantil - Considerando às falas dos pais/mães e/ou responsáveis nessa classe, evidenciamos que o município no cumprimento de suas responsabilidades para oferta da Educação Infantil está ampliando e construindo instituições de Educação Infantil, facilitando o acesso à matrícula. Ainda consideram que instituições de Educação Infantil cumprem com a função de educar e

cuidar, assegurando o desenvolvimento integral da criança. A formação dos professores/as em nível superior oportuniza melhor aprendizagem. Consideram que houve melhora na alimentação servida às crianças e também no cuidado, destacando a higienização. Outro fator que melhorou foi a implantação do Sistema Positivo na Educação Infantil. A distribuição dos kits escolares também é considerada parte do processo de responsabilização do município na oferta da Educação Infantil. As falas a seguir demonstram estas análises:

QIP1 - O município de Cáceres melhorou muito e está ensinando muito as crianças, até em educação infantil.

Q2P19 - Eu acho que sim, meu filho está bem instruído.

Q2P27 - Cada vez mais estão melhorando os ambientes escolares, e qualificando os professores.

Q2P30 - O município está ampliando e construindo escolas de educação infantil na medida do possível.

Q2P35 - Falta melhorar muito criando creche e melhorar na saúde.

Q4P55 - Há várias instituições em nossa cidade, porém, ainda é preciso mais investimentos na construção de mais escolas de Educação Infantil.

Q4P61 - Ele atende a clientela na qual é de sua competência, mas em nosso município ainda existe crianças fora da escola por falta de vaga.

Q5P68 - Existem várias creches, e os profissionais capacitados, acredito que seja preciso melhorar as dependências de todas as creches para melhor atendê-las.

Q7P77 - Sim, em partes, porque nem tudo na educação infantil é disponibilizado.

Q7P78 - Com bons profissionais, as crianças especiais com mais facilidades nas escolas etc.

Q7P80 - Ao menos na escola do meu bairro isso se cumpre, agora não sei só pelo município, mas o corpo docente tem grande participação para que se aplique essa lei.

Q9P87 - Na minha opinião sim, hoje vejo que a educação infantil é muito importante na vida das nossas crianças, na alimentação e no kit de uniformes estão todos legais, e na higienização.

Q9P88 - Tiro por base a escola da minha filha, sempre tem vagas e os professores fazem o melhor possível.

Q9P106 - Pois tenho percebido o compromisso do município no incentivo a educação, no investimento financeiro e materiais pedagógicos de qualidade.

Q10P110 - Sim, porque estão disponibilizando material apostilado adequado para a educação infantil.

Q14P131 - Particularmente não tive dificuldade alguma, para encontrar uma escola com Educação Infantil.

Q15P135 - Sim, pois há várias vagas ofertadas e a instituição a qual minha filha frequenta é ótima.

Q16P142 - Pois ele oferta a educação infantil em local próprio, falta muitas melhorias e vagas, mas é algo para ser planejado.

Q16P143 - Sim, porque há escolas que tem vagas para crianças 2 a 5 anos só basta os pais matricularem seus filhos.

Q19P158 - Sim, porque todas as vezes que procurei, para colocar meus filhos, sempre consegui. Ou quando as vagas estão indisponíveis, me encaminham para outra escola.

Q19P159 - As creches estão ótimas e cumprem muito bem com o seu dever de educar as crianças e cuidam muito bem.

Q20P182 - Porque hoje em dia todas as crianças estão dentro de sala de aula, tendo o direito do conhecimento.

Q21P189 - Eu acho que sim porque está abrindo muitas vagas para as crianças nessa idade de 4 anos.

Os professores/as e gestores/as respondentes apresentam em suas falas que o município tem garantido a matrícula nas instituições que ofertam a educação infantil à todas as famílias que procuram por vagas na pré-escola. Entretanto, alguns sujeitos relatam que mesmo cumprindo com sua responsabilidade em relação a oferta da Educação Infantil, os espaços físicos existentes não são suficientes, e, ainda denunciam que não há nenhuma instituição que atenda crianças de zero a dois anos e também apontam a ausência de materiais pedagógicos disponibilizados pela SMED. Assim como os pais, os professores ressaltam a importância do material didático (Sistema Positivo)<sup>31</sup> na Educação Infantil como instrumento para cumprir a responsabilidade do município com a Educação Infantil. As falas a seguir evidenciam as análises.

Q1D2 - Sim. Porque a oferta de vagas está sendo preenchido conforme a necessidade da família.

Q2D4 - Em parte. Ainda há muitas crianças fora da escola por falta de vagas. Além disso não há nenhuma creche que atenda bebês 0 a 2 anos. (zero a dois).

Q4D9 - Acredito que está fazendo o possível para todas as crianças que estão matriculadas ser bem atendidas.

Q5D10 - Ofertando vagas, merenda, material didático e professores capacitados, ás deixa a desejar os espaços para receber as crianças.

Q14D14 - Considero aqui, que o município está cumprindo com a responsabilidade ao ofertar matrícula e não, em não assegurar qualidade necessária para a Educação Infantil.

Q5G3 - Na medida do possível, acredito que sim. No entanto percebo que ainda faltam creches para atender toda a demanda.

Q6G4 - Com relação a oferta de vagas sim, porém, deixa a desejar na estrutura física e pedagógica.

Nas falas dos sujeitos, ao afirmarem que o município está assumindo sua responsabilidade em relação ao cumprimento da oferta da Educação Infantil a partir da regulamentação da obrigatoriedade, suas respostas apontam para a ausência de vagas, e para o

---

<sup>31</sup> Convite oficial da Prefeitura Municipal de Cáceres, para lançamento do Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo realizado em 06/04/2017. Disponível em <http://www.caceres.mt.gov.br/Noticia/5024/prefeitura-lanca-hoje-sistema-de-ensino-aprende-brasil#.WoolCujwbIU>

não atendimento de crianças de 0 a 2 anos, e destacam como fatores benéficos, a construção e ampliação de instituições de Educação Infantil; alimentação escolar de melhor qualidade; professores/as com formação em nível superior; a implantação do Sistema Positivo na Educação Infantil.

Um desses fatores chama-nos a atenção, que é a decisão do executivo municipal de firmar convênio com a Editora Positivo para implantação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”<sup>32</sup> com investimentos na ordem de mais de 400 mil reais sob o argumento de *melhorar o nível de conhecimento dos alunos e conseqüentemente as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)* – conforme consta em matéria veiculada na página eletrônica oficial do município e em seu pronunciamento quando convidou a população para lançamento da implantação do referido sistema de ensino no dia 06/04/2017 – e que contrasta com o déficit de atendimento em creche e pré-escola, retratados anteriormente na subseção 4.1 desta pesquisa, assim como, com a precariedade das estruturas físicas das instituições que ofertam a Educação infantil também denunciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa.

O município de Cáceres-MT ao optar pela implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil, insere na política educacional da rede municipal com base no discurso neoliberal implementando a lógica de mercado, e fazendo cumprir um dos três principais objetivos neoliberais para a educação destacados por Marrach (2000, p.46-48))

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a idéia (sic) de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, **não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.** [...] [grifo nosso]

Essa lógica mercadológica da indústria cultural, atrelada aos interesses do capital, com a inserção de apostilas na Educação Infantil, como é o caso do Sistema de Ensino Aprende Brasil, vai além da utilização de recursos públicos para adquirir tal sistema de ensino, pois, representa um currículo prescrito, e apequena a existência de professores/as reflexivos/as, assim como colabora para a redução das “experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.” (BRASIL, 2009b, p.15)

---

<sup>32</sup> De acordo com página eletrônica da Editora Positivo, o “Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município”. Disponível em <<http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/>>. Acesso em 25/03/2018.

Nesse contexto, Demo (2006, p.60) ao atribuir ao menos em parte, que o vazio da leitura nas escolas é causado pela apostila, sendo taxativo ao afirmar que “vindo pronta, basta engolir e não há mais o que ler. Num lado, vende-se a idéia (sic) esdrúxula [...] de que conhecimento é pacote consumado e de consumo; noutra, dispensa-se autoria do professor que se acomoda como penduricalho da autoria de outrem. Esperteza, não expertise”. Assim, fica evidente que a apostila representa um instrumento ideológico, em favor do capital, pois

A apostila esconde a trama de poder que se urde por trás, também porque sua relação com o mercado é umbilical. Trata-se de educação à venda, não necessariamente emancipatória. Como é constitucional, não caberia sequer criticar. Deve poder ganhar a vida. **Mas é fundamental questionar de que formação se trata, quando a autoria dos professores é facilmente evitada**, em especial se trunca a leitura, sobretudo a contraleitura. (DEMO, 2006, p.66) [grifo nosso]

Desse modo, a apostila adotada na Educação Infantil do município poderá transformar-se em um instrumento que promove antecipação, ocupando o espaço de outras experiências significativas para as crianças, como a brincadeira, a música, atividades de expressão, experiências variadas das diversas linguagens infantis essenciais para o seu pleno desenvolvimento.

Portanto, tratar a educação como mercadoria, trará consequências graves às crianças quanto à sua aprendizagem e desenvolvimento. E é fato que, em função de interesses econômicos e políticos, estes aspectos essenciais para o desenvolvimento humano como a concepção marxista da omnilateralidade são irrelevantes, dada a condição alienadora imposta pelo neoliberalismo à sociedade. E como afirma Frigotto (1995, p.83) “o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade”.

b) Cumprimento por parte do município com sua responsabilidade em relação a Educação Infantil – Em relação ao cumprimento das responsabilidades do município com a Educação Infantil, nas falas dos pais/mães e/ou responsáveis, mesmo havendo leis que atribuem responsabilidades específicas ao município na oferta da Educação Infantil, a prática diverge do preceito legal, pois, relatam que muitas crianças estão fora da escola por falta de vagas, inclusive no campo. Ainda afirmam não haver recursos financeiros para a manutenção das instituições que atendem Educação Infantil ao ressaltar a precariedade das instalações a necessidade de reforma na maioria das instituições. Ausência de planejamento estratégico para abertura de novas vagas, impedindo que a criança seja matriculada próxima de sua

residência, bem como, a dificuldade em efetivar uma matrícula. Nas falas a seguir, são evidenciadas essas análises.

Q1P7 - Pois tem muitas pessoas que nem sabem dessa obrigatoriedade e o município não está fazendo a chamada para a comunidade.

Q3P37 - Há muitas crianças que estão fora da escola, principalmente na zona rural.

Q4P56 - Falta unidades escolares por região da cidade, de acordo com a sua demanda. Por exemplo a Creche "Fazendo Arte" está localizada no Bairro cavahada, que é o maior bairro da cidade, ou seja, não comporta as crianças desse bairro. Na época das matrículas podemos ver o caos que é conseguir uma vaga, muitos tendo que matricular seus filhos em locais distantes.

Q9P99 - Há falta de recursos para as escolas, falta de mão de obra qualificada, falta de melhores recursos para os professores, salários baixos, pouco apoio as escolas, professores, alunos. Estrutura falha para atender as necessidades das crianças.

Q10P108 - A escola é uma pobreza.

Q15P138 - A escola tem pouca estrutura, falta ventiladores, água entre outras coisas que interferem diretamente no processo ensino aprendizagem.

Q19P163 - Na lei é tudo perfeito e na prática não funciona como deve ser, atendimento é fraco.

Q20P176 - Mais ou menos, porque é bem difícil achar escola para as crianças, por causa da procura e a falta de escolas.

Q20P179 - Porque em Cáceres, existe muitas escolas que precisam de reformas urgentes, inclusive o Centro Municipal de Educação Infantil.

Ao analisarmos as falas dos professores/as e dos gestores/as, percebemos que elas são convergentes, pois, assim como no grupo dos pais/mães e/ou responsáveis, ainda há crianças fora da escola por falta de vagas. As instituições que atendem Educação Infantil necessitam de reformas para atender de forma adequada essa etapa da Educação Básica. Não há indicadores de planejamento que apontem a relação entre a oferta e a demanda por vagas na Educação Infantil. As falas a seguir comprovam essas análises.

Q3D6 - Pouca visita técnica na escola, falta mobiliário adequado principalmente em escola que tenha Educação Infantil.

Q11D13 - Falta melhorar a estrutura física da escola, precisa urgente de reforma, está muito abandonada pelo município.

Q20D18 - Por não haver vagas o suficiente.

Q4G2 - Em parte, pois, há muitas crianças ainda fora das instituições educacionais, que ainda não foram matriculadas.

Q17G5 - Parcialmente, não existe um controle ou não de alunos em sala ou fora de sala. Não existe dados ou lista de espera com uma prospecção de demanda.

Q20G6 - Não adequação das Escolas para receber a demanda de novas matrículas.

No Apêndice H, consta um quadro em que são apresentadas as opiniões dos respondentes referente as ações que devem ser realizadas pelo município para melhorar e

universalizar o atendimento das crianças de 04 e 05 anos a partir de 2016. Para que seja desenvolvida a ação “ampliar o número de vagas” as indicações foram as seguintes: 100% dos gestores/as; 42,11% dos professores/as e 56,48 % dos pais/mães e/ou responsáveis. Indicaram a ação “aumentar o número de escolas”, 83,33% dos gestores/as; 73,68% dos professores/as e 63,73% dos pais/mães e/ou responsáveis. Para a ação “capacitar os profissionais para atuarem com essa faixa etária”, indicaram :83,33% dos gestores/as; 57,79% dos professores/as e 50,26% dos pais/mães e/ou responsáveis. Em relação a ação “construir e/ou adequar a estrutura/espço físico para essa faixa etária”, as indicações foram as seguintes: 66,67% dos gestores/as; 73,68% dos professores/as e 59,59% dos pais/mães e/ou responsáveis. Para a ação “elaborar orientações específicas para a Educação Infantil do campo, contemplando essa faixa etária”, indicaram: 66,67% dos gestores/as; 36,84% dos professores/as e 26,94% dos pais/mães e/ou responsáveis. A ação “realizar estudo de demanda para atendimento a essa faixa etária” obteve indicação de 83,33% dos gestores/as; 42,11% dos professores/as e 21,76% dos pais/mães e/ou responsáveis. Apenas 0,52% dos pais/mães e/ou responsáveis assinalou o item “não possui metas (ações), conforme o enunciando da pergunta”.

A partir da incidência das respostas, evidenciou-se que há um déficit de atendimento nessa faixa etária, pois, nos três subgrupos, demonstram de forma expressiva a necessidade de ampliar vagas, aumentar número de instituições de ensino. Destaca-se também a necessidade de adequar os espaços existentes, pois como vimos na subsecção 4.1, os arranjos para a oferta da Educação Infantil, na sub etapa *pré-escola* ocorre em instituições que ofertam outra etapa da Educação Básica, neste caso o Ensino Fundamental. Desse modo, por mais que essa forma de atendimento seja uma tendência nacional como evidenciada por Pinto (2009), ao considerar a expressiva indicação para adequação de estrutura/espços existentes, podemos afirmar que essa forma de organização nesses espaços compartilhados com outras etapas não atende às expectativas dos sujeitos em relação ao atendimento da criança pequena.

Ainda considerando as ações a serem realizadas pelo município para melhorar e universalizar o atendimento das crianças de 04 e 05 anos a partir de 2016, oportunizamos que os respondentes pudessem indicar uma outra ação, além das previstas na questão apresentada.

Portanto, 33,33% dos gestores/as apresentaram propostas de ações. As propostas foram as seguintes: para o gestor “Q5G3 - Aumentar o número de ADIs”; para o gestor “Q17G5 - criar um perfil de docente para atuar na Educação Infantil”. No subgrupo dos professores/as, 10,53% apresentaram propostas de ações, sendo: para a professora “Q2D4 – adequar as escolas enquanto espaço pedagógico”; para a professora “Q14D14 – Capacitação do Sistema Apostilado Positivo”. Entre os pais/mães e/ou responsáveis, houve quatro

propostas que representam 2,07%, sendo: a primeira “Q9P88 – Valorizar os profissionais da educação”; a segunda “Q18P150 – Ouvir a demanda dos pais e dos educadores”; a terceira “Q19P155 – Aumentar o número de vagas, aumentar o número de escola e capacitar profissionais” e a quarta e última proposta que foi “Q20P181 – Que as instituições invistam na qualificação dos profissionais e que as escolas não sejam depósito de crianças, que tenham realmente atividades pedagógicas de qualidade entre outras questões”.

É mister ressaltar que nos três subgrupos houve contribuições para além das ações apresentadas, e ao contribuírem, chama-nos a atenção às propostas emanadas pelo subgrupo pais/mães e/ou responsáveis, pois, diferente das propostas dos gestores/as e professores/as demonstram preocupações em aspectos que são caras aos à aqueles profissionais, como a formação continuada e a valorização profissional.

Percebemos que uma parcela significativa dos sujeitos afirma que o município cumpre com sua responsabilidade no âmbito da Educação Infantil. No entanto, essa responsabilidade é estabelecida na CF/1988 no §2º do Art. 211, que diz “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e reafirmado na LDBEN nº 9.394/1996 no Art. 11, inciso V, “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência[...]”. Ao analisarmos esta incumbência estabelecida ao município pelo arcabouço legal, as matrículas efetivadas até o ano de 2017, a população existente na faixa etária de 0 a 5 anos e os déficits de atendimento a essa população conforme dados do SIMEC evidencia-se que ainda a muito por ser feito, em termos de atendimento da demanda, com abertura de novas vagas para matrícula. Destaca-se aqui, não estamos tratando do quesito “qualidade da oferta” nessa pesquisa, pois, entendemos esse tema necessita de estudos complementares para aprofundamento do debate.

#### **4.3.2 Categoria II - Percepção dos sujeitos em relação a matrícula de crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil**

No quadro 15, são apresentadas as opiniões dos gestores/as e professores/as sobre a frequência de realização de matrículas das crianças de 04 e 05 anos pelos pais. Ao compararmos as respostas dos subgrupos, percebemos uma diferença significativa em relação aos dados dos gestores/as e professores/as, pois, para os gestores/as 66,67% afirmam que frequentemente os pais/mães e/ou responsáveis realizam matrículas, e 33,33% afirmam que

não. No entanto os professores/as foram unânimes (100%) ao afirmar que frequentemente os pais/mães e/ou responsáveis realizam matrículas.

**Quadro 15 – Resultado da questão – Opinião dos gestores/as e professores/as, sobre frequência de realização de matrícula das crianças de 04 e 05 anos pelos pais/mães e/ou responsáveis**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%
Sim	4	66,67	19	100,00
Não	2	33,33	0	0,00
NR	0	0,00	0	0,00
Total	6	100,00	19	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Nesse mesmo contexto, oportunizamos aos sujeitos respondentes, ao indicarem que os pais/mães e/ou responsáveis não realizam com frequência a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil, que justificassem os motivos. Para tanto, apenas no subgrupo dos gestores/as, dois sujeitos justificaram da seguinte forma:

Q4G2 – Para alguns pais, estes ainda não entendem a necessidade e obrigatoriedade da Lei e alguns alunos faltam ou não dão continuidade para as turmas e desistem durante o ano letivo.

Q17G5 – Ainda neste ano letivo de 2017, recebemos mais de um aluno que não cursou a Educação Infantil e ingressou no Ensino Fundamental direto.

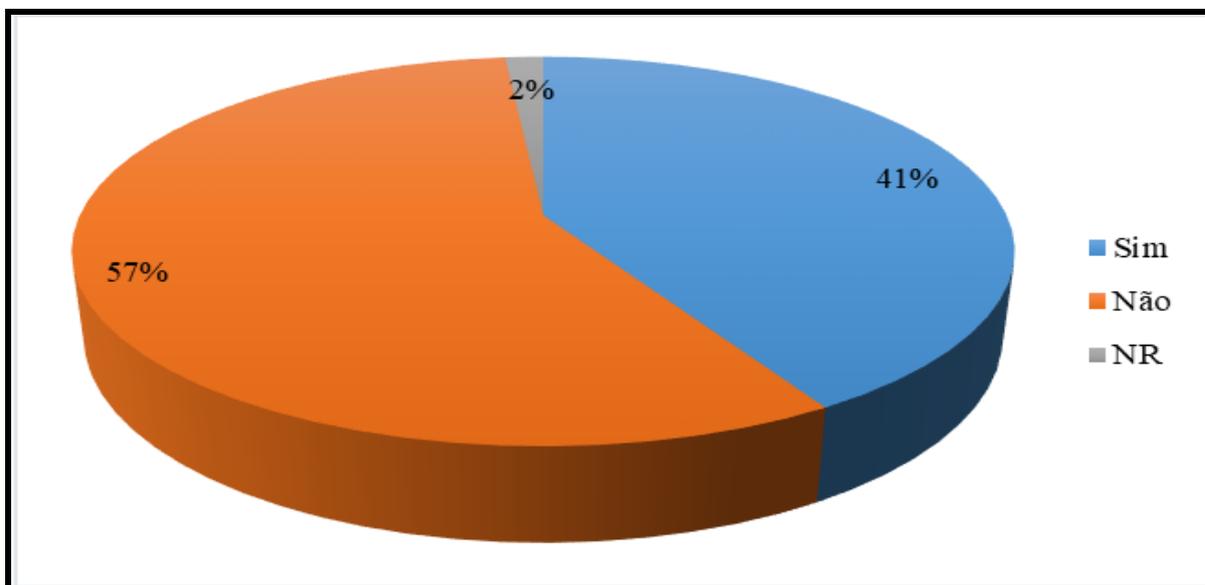
As respostas apresentadas no Quadro 15, evidenciam uma tendência para um maior comprometimento das famílias na garantia do direito das crianças de estar devidamente matriculadas e frequentarem uma instituição de Educação Infantil, pois, estas se configuram como “primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, [...] com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada” (BRASIL, 2009b, p. 5).

No entanto, nas falas dos gestores, estes denunciam que as desigualdades de acesso e de permanência na Educação Infantil ainda persistem, sejam “[...] entre crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano ou rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente ricas e pobres” (BRASIL, 2009b, p. 5) quando afirmam que ainda há crianças ingressando no Ensino Fundamental sem que estas tenham tido acesso à Educação Infantil.

O gráfico 6, demonstra as afirmações dos pais/mães e/ou responsáveis ao serem consultados sobre conhecer pais/mães e/ou responsáveis que não matriculam as crianças de 04 e 05 anos na escola. Dentre os respondentes, 41% afirmam conhecer pais/mães e/ou

responsáveis que não matricularam as crianças de 04 e 05 anos na escola, e, 57% afirmam que não conhece. Apenas 2% não responderam essa questão.

**Gráfico 6 – Demonstrativo de pais/mães e/ou responsáveis sobre conhecer pais/mães e/ou responsáveis que não matricularam as crianças de 04 e 05 anos na escola**



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Ao analisarmos o Gráfico 6 acima, chama-nos a atenção o índice de 41% dos pais/mães e/ou responsáveis que declararam conhecer outras famílias que não matricularam as crianças de 04 e 05 anos numa instituição que oferta Educação Infantil, pois, ao compararmos esse índice com o déficit de atendimento nessa faixa etária que é de 19,40%, conforme já vimos na subseção 4.1, evidencia-se uma discrepância enorme entre os dados. Desse modo, de forma hipotética, acreditamos que parte das respostas dos pais/mães e/ou responsáveis, não sejam restritas apenas a crianças de 04 e 05 anos, más, envolvendo também crianças de 0 a 3 anos, onde esse déficit de atendimento é expressivo sendo de 66,90%.

Ainda no contexto das matrículas, o quadro 16 apresenta a percepção dos respondentes sobre a divulgação e incentivo pela escola para a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na educação infantil. Para os gestores/as 83,33% afirmam que há divulgação e incentivo para as matrículas, e 16,67% afirmam que não. Dentre os professores/as, 94,74% afirmam que há divulgação e incentivo para as matrículas, e 5,25% afirmam que não. Para os pais/mães e/ou responsáveis, 82,90% afirmam que há divulgação e incentivo para as matrículas, e 15,03% afirmam que não. Ainda entre os pais/mães e/ou responsáveis quatro (2,07%) não responderam essa questão.

**Quadro 16 – Resultado da questão – Divulgação e incentivo pela escola para a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na Educação infantil**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Sim	5	83,33	18	94,74	160	82,90
Não	1	16,67	1	5,26	29	15,03
NR	0	0,00	0	0,00	4	2,07
Total	6	100,00	19	100,00	193	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Na análise desses dados, percebemos que há uma tendência considerável nas respostas dos três subgrupos em afirmar que a escola incentiva e divulga as matrículas. Entretanto, solicitamos que os sujeitos que ao afirmarem não haver divulgação e incentivo para a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil, justificassem os motivos. Conforme o quadro 16, apenas uma gestora respondeu não haver divulgação e incentivo justificando da seguinte forma: “Q17G5 – Pois, não temos quadro de vaga amplo para ofertar em divulgação. Precisa ter mais vagas”. Com o subgrupo dos professores/as também foi apenas uma professora “Q20D18 – Não há campanhas de conscientização/incentivo”.

Para os pais/mães e/ou responsáveis também houve justificativas, e assim como a gestora Q17G5, justificam que a divulgação não ocorre porque há poucas vagas. A informação fica restrita aos pais/mães e/ou responsáveis que já possuem filhos matriculados. Quando há divulgação, esta ocorre de forma tímida, apenas com um cartaz no portão com data de matrícula e número de vagas. As falas a seguir, evidenciam as análises:

Q1P9 - A escola na maioria das vezes, espera a procura dos pais, e não divulga, pois, o número de vaga e muito pouco.

Q2P25 - Porque somente os pais que já tem filhos matriculados é que fica sabendo, temos que ir atrás para saber.

Q4P59 - Tive que solicitar várias vezes na mesma escola uma vaga para meu filho. A escola nunca dava previsão exata sobre a disponibilidade de vagas.

Q9P103 - Fiquei sabendo porque minha filha já estudava, foi procurar saber não por meio da escola e por meio de amigos.

Q19P164 - Eles(as) só anexam um cartaz no portão da escola com quantidade e data de matrículas, poucas vagas.

Q20P168 - Nunca vi ou ouvi alguma divulgação, por exemplo eu matriculei meu filho por minha opinião mesma e fui ver se ele podia ser matriculado nessa idade.

No que tange à divulgação e incentivo para matrículas nas vagas ofertadas pela Educação infantil no município, os dados evidenciam que essas ações são realizadas pelas

instituições de ensino. No entanto, os dados também demonstram que esta divulgação, em sua grande maioria, fica restrita às famílias que possuem algum vínculo com tais instituições.

O fato exposto ocorre em função do déficit de atendimento em creche e pré-escola, conforme demonstrado anteriormente no quadro 8, subseção 4.1 desta pesquisa.

No entanto, ao trazermos a discussão sobre a percepção dos sujeitos em relação a essa matrícula de crianças de 04 e 05 anos na Educação Infantil, percebemos que a desigualdade de acesso e a falta de vagas são problemas graves e recorrentes em toda Rede Municipal de Ensino da cidade de Cáceres – MT.

Neste contexto, seria importante que a SMED, enquanto mantenedora destas instituições que ofertam a Educação Infantil, garanta à sociedade cacerense o número suficiente de vagas em creches e pré-escolas, para atender toda a demanda existente no município, indo em busca urgentíssima de viabilizar a ampliação ou construção de novas instituições e estas possam ter o pleno cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica, conforme descrevem e enfatizam alguns pontos do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que, cumprir tal função, exige que o Estado assuma

[...] sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (BRASIL, 2009b, p. 5)

Ou seja, que além de garantia de vagas, a mantenedora compreenda a amplitude social das instituições de Educação Infantil, e também oportunize a cada instituição de ensino municipal o desenvolvimento de sua função social na qualidade da educação pública que os municípios desejam e merecem.

### 4.3.3 Categoria III - Percepção da importância da Educação Infantil para os sujeitos

No quadro 17 apresentamos a percepção dos sujeitos respondentes em relação a importância da Educação Infantil na vida escolar das crianças. Os gestores/as e professores/as foram unânimes (100%) ao afirmar que a Educação Infantil é importante na vida escolar das crianças. Para o subgrupo dos pais/mães e/ou responsáveis 93,78% também afirmam que a Educação Infantil é importante na vida escolar das crianças. Entretanto 2,07% afirmam que não é importante e 4,15% não responderam essa questão.

**Quadro 17 – Resultado da questão – Importância da Educação Infantil na vida escolar das crianças**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
<b>Sim</b>	6	100,00	19	100,00	181	93,78
<b>Não</b>	0	0,00	0	0,00	4	2,07
<b>NR</b>	0	0,00	0	0,00	8	4,15
<b>Total</b>	6	100,00	19	100,00	193	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Ainda sobre o questionamento da importância da Educação Infantil, solicitamos aos sujeitos respondentes que, ao indicar esta importância na vida escolar das crianças, justificassem quais os motivos que os levaram a pensar desta forma. As respostas apresentam convergências quanto ao desenvolvimento integral da criança nessa etapa da Educação Básica. Entretanto, as falas também apresentam justificativas pontuais para esse desenvolvimento e foram organizadas em três classes distintas: (a) Antecipação da escolarização; (b) Preparação para o Ensino Fundamental; (c) A convivência e o lúdico como processo de construção do conhecimento.

Seguem as descrições de cada classe pontuada, que ficaram assim organizadas:

a) Antecipação da escolarização – Em relação às falas dos pais/mães e/ou responsáveis nessa classe, a Educação Infantil foi considerada como sendo estratégia para acelerar o aprendizado das crianças e garantir seu desenvolvimento intelectual. Ainda consideram que quanto mais cedo a criança vai para a escola, há uma melhor adaptação ao ambiente de estudo. Outro fator apresentado é a aptidão das crianças de 02 e 03 anos para entender e compreender as estratégias de ensino aprendizagem. As falas a seguir evidenciam essas análises.

Q1P3 - Quanto mais cedo as crianças participarem da escola, mais cedo serão cidadãos esclarecidos dos seus direitos.

Q1P10 - Porque já desde cedo aprendem a sabedoria dos estudos, isso faz parte do processo de crescimento da criança.

Q4P51 - Devido que a criança já tenha educação desde criança. Esteja preparada para seu desenvolvimento.

Q4P52 - Sim, porque nessa idade de 2 à (sic) 3 anos eles estão com uma certa aptidão para entender melhor o aprendizado.

Q4P56 - Serve como inicialização da criança na vida escolar, o qual se sentirá familiarizado com esse ambiente.

Q9P92 - Quanto mais cedo seja essa educação mais cedo será o resultado.

Q9P93 - Muito importante quanto, mais cedo elas começarem é melhor para a educação delas.

Q20P178 - Para garantir ainda mais aprendizado aos mais novos.

Q20P182 - Porque toda a criança tem direito a escola, e começar cedo ir a escola, isso desenvolve melhor a criança.

Q20P186 - Sim, acho importante porque as crianças se desenvolvem mais rápido a partir da educação.

Para os professores/as respondentes, a Educação Infantil é considerada a base do desenvolvimento das crianças e, assim como o subgrupo dos pais/mães e/ou responsáveis, quanto mais cedo ingressar na Educação Infantil melhor é o aprendizado. Vejamos as falas das professoras a seguir: a professora Q4D9 diz “As crianças passam a ter acesso ao aprender desde cedo contribuindo para o conhecimento”; e para professora Q11D13 “Porque é desde cedo, as crianças criam estratégias interativas espontâneas que as auxiliam a construir seus primeiros conhecimentos”.

Essas falas reforçam a concepção de Kuhlmann Jr. (2015) de que a criança tem de ser vista como criança, e ser dada a ela essa condição. Para tanto, é preciso uma sistematização educacional que considere essa criança e sua infância, de acordo com sua realidade e desigualdade sociais e suas condições de aprendizagens.

b) Preparação para o Ensino Fundamental – Nesta classe, destacam-se, por meio das falas dos sujeitos respondentes, que as crianças terão melhor desenvolvimento nas próximas etapas de escolarização, com referência ao Ensino Fundamental. Outro fator é o convívio com o outro, com o lúdico, que preparam a criança para a alfabetização. Esses destacam ainda que a Educação Infantil proporciona à criança a responsabilidade de ir à escola.

As falas a seguir comprovam essas análises, vejamos o posicionamento dos pais/mães e/ou responsáveis:

Q1P7 - Eles vão desenvolver seu aprendizado melhor e nas próximas etapas de sua escolaridade.

Q1P14 - A criança desde pequena aprende à responsabilidade de ir a escola.

Q2P23 - Para quando chegar na 1ª série ele já está bem adiantado na educação.

Q7P80 - Pois quando a criança chega na fase da alfabetização ela já está bem desenvolvida e não encontra dificuldades para realizar as atividades.

Q9P95 - Porque é um preparo de adaptação alfabético didático e social.

Q9P99 - É emergencial para um bom desenvolvimento social, educacional, e auxilia no desenvolvimento das próximas fases/etapas escolares.

Q15P132 - A Educação Infantil prepara o aluno para as séries iniciais.

Q16P145 - Porque prepara a criança para o convívio social com o outro, estimula o lúdico, facilita sua aprendizagem no ensino fundamental (1º ano) e a torna mais independente.

Q20P181 - Crianças mais preparadas para a alfabetização, com pré-requisitos e socializadas.

Quanto ao posicionamento dos sujeitos respondentes que pertencem aos subgrupos professores/as e gestores/as, também apontam que a Educação infantil é a base para o desenvolvimento escolar e destacam que a criança que frequenta esta etapa da Educação Básica possui maior facilidade no processo de alfabetização. E estes também evidenciam que a convivência desde a Educação Infantil com o ambiente escolar possibilita maior desenvolvimento da criança, conforme comprovam as falas a seguir:

Q1D3 - Na minha opinião sim, a criança vai ter uma base na Educação Infantil, para ir para a próxima fase.

Q5D10 - Educação Infantil é a base no desenvolvimento da vida escolar do educando.

Q5G3 - A criança que passa pela educação infantil tem muito mais facilidade para ser alfabetizada, apresenta melhor rendimento escolar.

Q6G4 - Educação Infantil é base de todo o processo educativo da criança. Então tendo uma base é possível ter sucesso em sua vida escolar.

Q20G6 - Prepara a criança para a convivência com o ambiente escolar, desenvolve corretamente as habilidades respeitando a faixa etária.

Q17G5 - Nesta etapa, a vida escolar garante o pleno desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social de forma integrada e garante a inserção no Ensino Fundamental com mais segurança e habilidades para trabalhar as competências.

Esses pontos de vistas dos sujeitos respondentes, demonstrados nas falas, consolidam os destaques pontuados, ou seja, a visão da educação por esses sujeitos como sendo uma estratégia para acelerar o aprendizado e a sua intelectualidade, melhor adaptação ao ambiente escolar e o desenvolvimento da aptidão das crianças de 02 e 03 anos em compreender as estratégias do ensino escolarizado. Diferentemente daquilo que pode ser visto no relatório

*Educação e cuidado na primeira infância – Grandes desafios*, da OCDE (2002 p.63 *apud* ROSEMBERG, 2010, p. 179), que cita:

As crianças são consideradas como cidadãos atuais na comunidade. O investimento nas crianças, em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento, justifica-se pelo fato de que elas são valorizadas no presente e não tanto na perspectiva das repercussões futuras. **A vivência de uma criança em um serviço destinado às crianças é, ao mesmo tempo, a vida e a preparação para a vida** [grifos do pesquisador].

Nessas conjunturas verificam-se equívocos nas concepções dos sujeitos com relação às concepções teóricas, pois, ao destacar a Educação Infantil apenas como mecanismo de preparação para etapas seguintes, deixa-a em segundo plano, principalmente com relação ao período de vivência da infância da criança. Ela, a Educação Infantil, é muito maior, seu objetivo, conforme destacado na citação do relatório, é “*preparação para a vida*”, nesse contexto, é conceber a criança como sujeito histórico e de direitos, onde o espaço dado nessa Educação é dar-lhe as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

c) A socialização e o lúdico como processo de construção do conhecimento – Nesta classe os pais/mães e/ou responsáveis consideram que a Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento das crianças, salientado que é nesta etapa onde a curiosidade esta aguçada e as aprendizagens são oportunizadas. Outro fator é a interação com outras crianças da mesma idade que, associado às atividades pedagógicas, potencializam a capacidade motora, a linguagem, a socialização e o desenvolvimento intelectual.

Os sujeitos afirmam também que a Educação Infantil é rica em estímulos que auxiliam no desenvolvimento do caráter, da autonomia e afetividade para com outras crianças, além de protege-las para que fiquem em condições de vulnerabilidade social. Ressaltam ainda que é a partir do lúdico, as brincadeiras, que essas crianças desenvolvem seu conhecimento.

As opiniões apontadas são evidenciadas nas falas a seguir:

Q1P15 - Ela desenvolve muito o seu conhecimento brincando.

Q2P31 - Sim porque a Educação Infantil é onde tudo começa. Eles têm curiosidade em tudo, querem aprender ler, conhecer números.

Q4P55 - Nessa fase a criança desenvolve inúmeras capacidades através do convívio com outras crianças e dos trabalhos realizados no contexto escolar.

Q4P60 - Sim. Pois incentiva a socialização, auxilia no desenvolvimento motor, intelectual e ajuda nos casos em que os pais trabalham e funciona como creche.

Q4P61 - Nessa fase a criança vai desenvolver suas capacidades motora, linguagens, socialização, formação do caráter, (certo, errado) etc. através das atividades propostas lúdicas.

Q9P91 - É uma fase de descoberta onde nunca mais esquece o que aprende.

Q9P103 - Para que elas se desenvolvam melhor e se ocupa para evitar entra em maus caminhos.

Q12P122 - Eles aprendem a ser mais independente e tem convívio com outros coleguinhas.

Q14P129 - Porque faz com que as crianças fiquem mais espertas, saibam cantar músicas e desenvolver com outras crianças.

Q15P138 - Devido as experiências de convivência com outras crianças, além do ambiente rico em estímulos que não é vivenciado por muitas vezes em casa.

Q16P143 - Sim porque a crianças passa a maior parte do dia na escola aprendendo e não na rua.

Q19P165 - Porque é nessa fase que a criança está começando a desenvolver mentalmente e emocional e a escola é fundamental para que esse desenvolvimento de socialização da criança seja bem estimulado da melhor forma.

Já os professores/as e gestores/as, estes dizem que a infância é a fase mais importante do ser humano, e destacam que as instituições que ofertam Educação Infantil possuem ricos espaços de interação e socialização para as crianças, e proporcionam o desenvolvimento afetivo e cognitivo por meio de atividades lúdicas. E, assim como ocorre nas falas dos pais/mães e/ou responsáveis, os professores/as também destacam a função protetiva das instituições para aquelas crianças que estariam em condições de vulnerabilidade social. Apresentam também o fator sobre as potencialidades do desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, motor e ético por meio da socialização com outras crianças, confirmadas com as falas a seguir:

Q1D1 - É importante porque nessa fase a criança aprende a socializar com as outras no ambiente escolar.

Q2D4 - As crianças estão se constituindo, tal qual o adulto, como sujeitos, cidadãos. Portanto, têm os mesmos direitos à educação. A escola de Educação Infantil são ricos espaços de socialização para esta criança, cujos pais trabalham e estas ficam aos cuidados de irmãos ou sem cuidado algum. No caso das famílias mais pobres, é o melhor espaço (se tem bons profissionais)

Q3D6 - Socialização é base do processo ensino/aprendizagem.

Q14D14 - É importante pois contribui para o desenvolvimento global das crianças a partir dos estímulos.

Q20D18 - Porque nessa fase que começa o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, ético, seu relacionamento com o outro.

Q2G1 - É nessa fase da vida que da criança que se desenvolvem os aspectos afetivos e cognitivo através do lúdico e atividades recreativas.

Q4G2 - É a primeira etapa da Educação Básica. Sendo a mais importante na vida do ser humano "a infância" onde o brincar a socialização é um dos principais objetivos da Educação Infantil.

As ponderações dos sujeitos respondentes nesta classe, vão ao encontro do que estabelecem as DCNEI, enxergando a criança como sujeito do processo de educação.

Evidenciado também no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p.6)

Dessa forma, o espaço educativo dessa etapa, é um ambiente propício para que as interações e brincadeiras estabeleçam-se, levando à criança para as trocas de experiências das diferentes realidades sociais e culturais, ou seja, proporciona a socialização por meio de atividades lúdicas que, conforme Brasil (2009b) que tais brincadeiras favorecem a imitação do conhecimento e, conseqüentemente, construir um novo conhecimento.

Na discussão dessas três classes, obtidas nessa categoria, evidenciou-se que, a *maioria absoluta* dos sujeitos nos três subgrupos, considera a Educação Infantil importante na vida escolar das crianças. Esta concepção vai ao encontro da concepção de Rosemberg (2010), que traz esta importância implícita na mudança do comportamento da sociedade em relação à infância porque “passa a reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo” (ROSEMBERG, 2010, p.172). E com relação a esta mudança de uma

[...] nova família, esta nova mãe, esta nova mulher, este novo filho, esta nova criança, precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar. A educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não mais suficientes. Daí as creches e as pré-escolas, daí a educação infantil. Daí a Constituição de 1988 reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade. (ROSEMBERG, 2010, p.172)

No quadro 18, a seguir, são apresentadas e analisadas as respostas referentes a questão 9: *Qual a idade adequada que você considera a melhor para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil.*

Nessas respostas, extraíram-se os seguintes índices, de acordo com as seguintes idades: de 0 a 1 ano, apenas 2,59 % dos pais/mães e/ou responsáveis indicaram essa idade como adequada; de 1 a 2 anos, as indicações foram 16,67% dos gestores/as, 15,79% dos professores/as e 13,47% dos pais/mães e/ou responsáveis; de 2 a 3 anos, as indicações foram 50% dos gestores/as, 36,84% dos professores/as e 42,49% dos pais/mães e/ou responsáveis; de 4 anos, as indicações foram 33,33% dos gestores/as, 42,11% dos professores/as e 31,09% dos pais/mães e/ou responsáveis; de 5 anos, houve indicações apenas dos pais/mães e/ou

responsáveis, sendo 13 sujeitos que representam 6,74% da amostra, e não responderam essa questão um professor (5,26%) e sete pais/mães e/ou responsáveis (3,63%).

**Quadro 18 – Resultado da questão – melhor idade para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Crianças de 0 a 1 ano	0	0,00	0	0,00	5	2,59
Crianças de 1 a 2 anos	1	16,67	3	15,79	26	13,47
Crianças de 2 a 3 anos	3	50,00	7	36,84	82	42,49
Crianças de 4 anos	2	33,33	8	42,11	60	31,09
Crianças de 5 anos	0	0,00	0	0,00	13	6,74
NR	0	0,00	1	5,26	7	3,63
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>193</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Ao analisarmos as indicações de respostas para cada faixa etária, percebemos uma semelhança entre os três subgrupos dos sujeitos, pois as indicações estão com maiores incidências em duas faixas de idade, são elas: crianças de 2 e 3 anos e crianças de 4 anos. Dentre as respostas dos gestores/as, essas duas faixas juntas representam 83,33% das respostas; para os professores/as, representam 78,95%; e para os pais/mães e/ou responsáveis representam 73,58%.

Para compreender a percepção dos pais/mães e/ou responsáveis em relação ao quesito da idade adequada para que as crianças comecem a frequentar a Educação Infantil, pedimos que justificassem os motivos da idade indicada. Analisamos as falas dos respondentes sobre essa questão da idade adequada e, como as respostas perpassam pelas cinco faixas de idade, estas apresentam contradições. Então, transformamos as faixas de idade em classes distintas, sendo: (a) Crianças de 0 a 1 ano – na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil; (b) Crianças de 1 a 2 anos – na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil; (c) Crianças de 2 a 3 anos – na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil; (d) Crianças de 4 anos – na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil; (e) Crianças de 5 anos – na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil.

a) Crianças de 0 a 1 ano – na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil – Conforme indicado no quadro 18, apenas os pais/mães e/ou responsáveis

e/ou responsáveis fizeram a indicação da idade de 0 a 1 ano. O principal motivo para essa indicação foi o de oportunizar que as mães pudessem trabalhar, seguido do argumento de que, quanto mais cedo ingressar numa instituição de Educação Infantil, melhor será o desenvolvimento da criança.

As falas a seguir comprovam essas análises.

Q2P25 - Primeiro que ajudaria muitas mães solteiras e, segundo que a criança já cresce com desenvolvimento.

Q16P142 - Não somente do aprendizado, mas pela necessidade dos pais em ter um local apropriado para deixar suas crianças e irem trabalhar tranquilos.

Q16P145 - Acredito que quanto mais cedo melhor, a criança teria menor resistência, com relação ao seu convívio com professoras e coleguinhas.

Q19P164 - Trabalhar e pagar para cuidar das crianças, onde metade do salário fica para babá.

As indicações desta classe, também são encontradas na classe seguinte, referente às crianças de 1 a 2 anos, como podem ser vistas a seguir.

b) Crianças de 1 a 2 anos– na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil – Em relação às falas dos pais/mães e/ou responsáveis nessa categoria, a matrícula na Educação Infantil de crianças de 1 a 2 anos de idade é tratada como sendo estratégia para desenvolver o aprendizado das crianças e, principalmente, como uma opção segura para os pais/mães e/ou responsáveis trabalhadores que não têm com quem deixar seus filhos. Relatam ainda que essa é a idade ideal para a socialização, além dos vínculos familiares, como podemos ver nas falas destacadas a seguir:

Q3P40 - Necessidade tanto da criança como dos pais.

Q4P61 - Pelo motivo em que as mães trabalham em nossa sociedade atual são elas responsáveis pelo sustento da família, onde acabam deixando seus filhos com seus familiares ou mesmo deixando aos cuidados dos filhos mais velhos, que ainda são crianças.

Q4P64 - Pois é um momento propício para criança estar se inserindo no contexto educacional, aja vista que é o momento onde se aprende fácil.

Q9P102 - Vejo essa faixa etária como ideal para a criança a assimilar os conhecimentos adquiridos, bem como iniciar o convívio social com outras crianças além do seio familiar.

Q16P140 - Motivo de que tem pais que trabalham e não tenham com quem deixar seus filhos. E acho que a creche desde 1 aninho já começa a educação infantil.

Q19P161 - Muitas das vezes os pais trabalham e não tem com quem deixar os filhos e a escola é a melhor opção.

Para os professores/as, as crianças com idade de 1 a 2 anos estão em plena capacidade de desenvolvimento, conforme as falas que seguem: Q9D12 diz “Porque com essa idade a criança já tem plena capacidade de desenvolvimento em seus vários aspectos”; “Q16D15 “A criança com essa idade já entende o que lhe é dito e passa a agir conforme o que a professora fala e faz em sala”.

Dentre os gestores/as, apenas o Q4G2 indicou que a idade de 1 a 2 anos é a adequada, tendo sua fala semelhante ao subgrupo dos pais/mães e/ou responsáveis ao argumentar que “devido a procura nas escolas dos pais que trabalham e acredito que já deve socializar com outras no ambiente escolar”.

Essas concepções são trazidas desde as primeiras décadas do século XX, conforme já demonstrado nos estudos da subseção 3.1.1, em que, ações para garantia do cuidado com os filhos das mulheres que começaram a inserir-se no mercado de trabalho, devido a crescente industrialização e urbanização do país, começaram a ser pensadas, primeiramente pelos grupos de movimentos sociais e de democratização dadas no país, com o fim do regime militar. Dessa forma, a ampliação do acesso à escola, inclusive desde os primeiros anos de vida, começa a ganhar força para implantação.

Kuhlmann Jr. (2015) retrata essa recharacterização das instituições, dadas por meio das soluções e das próprias ideias das mulheres em buscar formas diversificadas do cuidado de seus filhos, garantindo-lhes a boa educação, como se deu na grande maioria do desenvolvimento tecnológico, que parte do conhecimento empírico para propor as novas invenções. E, como afirma esse autor, que com “todos os componentes discriminatórios, as instituições escolares e pré-escolares responderam a necessidades concretas dos setores populares” (Kuhlmann Jr., 2015, p.181).

É importante ressaltar que na cidade de Cáceres – MT, o atendimento na Educação Infantil se dá a partir dos 2 anos de idade, e que esse atendimento é realizado restritamente para sub etapa creche, considerando o corte etário estabelecido legalmente. Porém, lembramos que essa situação é uma decisão política, que nega aos bebês e sua família, o direito a creche, invisibilizando-os.

c) Crianças de 2 a 3 anos– na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil – Nesta classe, os pais/mães e/ou responsáveis, destacam em suas falas que, a criança com idade de 2 a 3 anos demonstra: autonomia, pois consegue comunicar-se melhor e caminha com mais segurança; maior capacidade das crianças ausentarem-se do convívio familiar no período em que estão na instituição de Educação Infantil; que compartilha

brinquedos com outras crianças; entende com maior facilidade a noção de limites nas interações com os colegas; e, assim como na classe anterior, que as instituições de Educação Infantil cuidam e educam as crianças enquanto os pais/mães e/ou responsáveis trabalham, conforme evidenciadas a seguir:

Q1P3 - Acredito que ela já consegue se comunicar melhor, caminhar com mais segurança.

Q1P7 - Acredito que a partir dessa idade estão mais preparados para saírem do convívio da família e socializarem com outras crianças.

Q2P22 - É o período que a criança passa a perceber e conhecer o mundo em sua volta.

Q2P32 - Porque tem muitos pais que não tem como deixar seu filho e a escola ajuda a melhorar a educação da criança.

Q4P57 - A partir dos 2 anos a criança já sabe se comunicar e tem a necessidade de contato com outras crianças para aprender a socializar brinquedos, ideias. Tem início principalmente no contato com o diferente.

Q4P60 - Nessa idade o meu filho já se encontra na escola e isso ajudou, pois, a escola cuidava no momento em que eu estava trabalhando.

Q9P103 - Já é uma idade que a criança já entende o que pode e o que não pode.

Q18P149 - A criança aprende e se desenvolve em conta o com outra criança da mesma idade, adquirindo autonomia, conhecimento e aprendendo a se socializar.

Q18P150 - 1º - a criança se socializa, mas cedo; 2º aprendendo mais cedo, certamente desenvolverá mais cedo; 3º - oportuniza os pais a trabalhar fora sem preocupação.

Q20P169 - As trocas de experiências com seus iguais, com os profissionais especializados na educação infantil, os processos de interação com o meio não familiar, etc.

Q20P172 - Os pais precisam trabalhar, ao invés de deixar com babá para fazer nada o dia todo, deixar na escola aprendendo algo.

Q20P180 - Porque é nessa idade que começam a ter mais facilidade de entender o que é o certo e o errado.

Q20P182 - Porque é a idade que desperta a curiosidade da criança é a idade que começa as primeiras falas e os gestos.

Dentre os professores/as, as falas nessa classe, indicam que a socialização da criança com idade de 2 a 3 anos é mais acessível. E há professores que concebem que a criança, até os dois anos de idade, não deve frequentar uma instituição de Educação Infantil e sim permanecer na instituição família, recebendo carinho e atenção. As falas a seguir evidenciam essas duas observações: a Q4D7 diz que “Há necessidade de socialização”; a Q4D8 afirma que “A criança aprende desde cedo a ter sociabilidade, controle emocional”; a Q4D9 fala que a idade é adequada para “O aprendizado, a socialização e o conhecimento”; e a professora Q20D17 taxa que é “Porque acho que até os dois anos a criança deve ficar com a família recebendo carinho e atenção especial, também as regras básicas de um bom relacionamento”.

No subgrupo dos gestores/as, as falas indicam que a faixa etária de 2 a 3 anos é idade adequada para explorar o desenvolvimento pela ludicidade, pois a criança está na fase das descobertas, fase dos *por quês*. Assim como o subgrupo dos professores/as, as falas dos gestores/as também evidenciam que as crianças até os dois anos devem estar no aconchego e carinho dos pais, conforme as falas destacadas a seguir:

Q2G1 - Para que a criança tenha a presença dos pais por mais tempo, pois ela precisa do aconchego, atenção e carinho dos pais.

Q17G5 - É a faixa etária onde buscam independência, são curiosos a fase dos "porquês", está em pleno desenvolvimento de sua fala, o faz de conta, ao meu ver pronta para ser explorada ludicamente.

Q20G6 - Acredito que aos 02 anos de idade a criança consegue aceitar com mais facilidades as novidades e a ausência dos pais com mais facilidades.

As falas evidenciaram além dos próprios temas já destacados, com relação a autonomia da criança, capacidade de comunicação, socialização e novamente o espaço adequado para ficar enquanto seus pais estão trabalhando, mas também, ainda que não seja este o objeto da pesquisa, vale evidenciar que há discursos de alguns profissionais do ensino, que levam ao entendimento de que estes desconhecem conceitos essenciais da Educação Infantil, a exemplo do que é criança, do que é infância e da própria Educação infantil enquanto política pública no contexto histórico social e cultural do nosso país, demandando formação continuada específica.

d) Crianças de 4 anos– na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil – Nesta classe, nas falas dos pais/mães e/ou responsáveis, destaca-se que a idade adequada para ingressar na Educação Infantil é com 4 anos, pois, consideram que a criança está maior, com mais autonomia, além de estarem numa busca constante por respostas. Destacam a capacidade de a criança dizer o que sente e o que acontece durante o período de ausência dos pais.

Outros fatores apresentados são: a relação de dependência que as crianças, até os 3 anos de idade, possuem com relação aos seus pais, apontando que as crianças devem ingressar na Educação Infantil só com 4 anos de idade; e que a partir dos 4 anos a criança já está apta para ser alfabetizada e “ser preparada para o Ensino Fundamental” (Q7P81). Esses fatores estão evidenciados nas falas a seguir:

Q2P27 - Se possível até os 3 anos a criança deve ficar no convívio familiar.

Q2P30 - Essa é a melhor idade, pois já estão mais independentes e a capacidade de raciocínio está maior e mais rápida.

Q3P44 - Pela oferta em lei, pela oportunidade em deixar a criança em lugar seguro que oferece aprendizado.

Q5P68 - Acredito que o convívio familiar nos primeiros anos é imprescindível para a criança.

Q6P70 - Para que elas alcancem uma alfabetização mais rápida.

Q7P81 - Acredito que a partir dos 4 anos a criança precisa ser preparada para o ensino fundamental.

Q9P104 - Momento onde ela pode ser inserida na sala de aula pois ela sempre busca respostas.

Q12P122 - Eles já entendem as coisas e falam, se sentem bem ou não no ambiente escolar, contam o que acontecem tudo.

Q14P128 - Porque acredito que a partir dessa idade elas estão um pouquinho mais independentes, e menos dessa idade elas precisam mais é dos pais mesmo perto delas.

Q14P131 - É uma idade em que a criança é muito curiosa e gosta de aprender coisas novas e já é capaz de iniciar sua alfabetização.

Q20P183 - De 3 anos para baixo, as crianças são muito pequenas.

Q20P184 - A partir dos 4 anos na minha opinião a criança está mais completa para se adaptar as normas da escola, entendimentos e direcionamentos da instituição.

Para os professores/as, a criança com idade de 4 anos possui maior autonomia e assim como o subgrupo dos pais/mães e/ou responsáveis, afirma que a criança socializa com maior facilidade e consegue ficar sem a presença dos pais com maior autonomia. As falas a seguir comprovam estas análises.

Q2D5 - Essa idade a criança já entende melhor o desapego dos pais, da família.

Q3D6 - Processo de amadurecimento - independência e autonomia.

Q5D10 - Tem melhor aceitação em ficar num ambiente diferente de sua casa.

Q9D11 - Nessa idade as crianças já são mais independentes e necessitam menos de seus pais para a realização de atividades cotidianas e rotineiras.

Q11D13 - Porque é nessa idade que a criança desenvolve a construção do conhecimento.

Q20D18 - Acreditar que tanto os pais/alunos já estão preparados emocionalmente, idade certa para socialização, consegue se expressar melhor.

Q21D19 - Nessa fase elas estão no pré-operatório, apresentando representações mentais e desenvolvendo funções simbólicas, estão em desenvolvimento, tem a capacidade de distinguir suas percepções imediatas e pensar conceitualmente.

Dentre o subgrupo dos gestores/as, destacam em suas falas, em concordância com as falas dos pais/mães e/ou responsáveis e também dos professores/as, que a criança com 4 anos tem autonomia e independência. Um fator diferenciado, apontado pelos gestores/as, é a existência de famílias que deixam de matricular as crianças com 4 anos nas instituições de Educação Infantil por excesso de zelo para com a criança. As falas a seguir confirmam as análises. Para a gestora Q5G3 “Essa idade é boa tanto para a criança como para os pais

também. Estes últimos terão em casa uma criança mais autônoma e independente. Muitas vezes os pais, por excesso de zelo, relutam em matricular as crianças com 4 anos”; e para o gestor Q6G4 “Quanto mais cedo oportunizarmos as crianças de estarem na sala de aula, possivelmente teremos mais sucesso no seu processo de aprendizagem”.

Ao realizar as análises de todas as respostas dadas, inclusive as destacadas, que evidenciaram que nessa faixa etária, segundo os subgrupos, as crianças possuem autonomia, automatizam suas questões, dizem o que sentem, relatam os acontecimentos vividos na escola e em casa, também, evidenciou-se a questão do eximir-se do direito à Educação. Há uma certa contrariedade quanto as afirmações presentes tanto nesta classe, quanto na classe anterior de que a criança deve ficar aos cuidados dos pais até, neste caso, os três anos de idade, pois, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao destacar o arcabouço legal de que “O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como **dever do Estado em relação à educação**, oferecido em regime de colaboração [...]” (BRASIL, 2009b, p.4), [grifo nosso].

Sendo dever do Estado e legalmente estabelecido, é, com certeza, resultado de mobilizações de movimentos sociais, que, além de garantir à Educação para a criança, garante também de forma indissociada o cuidado essencial que cada criança necessita. Recusar esse direito, é perpetuar a invisibilidade aos bebês, como vê-se na forma de oferta estabelecida pela SMED.

e) Crianças de 5 anos – na percepção dos sujeitos, esta é idade adequada para ingresso na Educação Infantil – Nesta classe, as indicações de respostas e justificativas foram realizadas exclusivamente pelo subgrupo pais/mães e/ou responsáveis, que, em suas falas destacam que, a criança aos cinco anos possui maior autonomia e independência. Destacam ainda que a criança reage melhor ao “ir para a escola”, principalmente em acordar.

O destaque feito nas falas a seguir, é o que novamente chama-nos a atenção, que é a concepção de uma mãe que sugere que a idade adequada, neste caso na Educação em geral, seja a partir dos sete anos de idade, apontando mais uma vez a renúncia ao direito à Educação Infantil.

Q1P16 - Nessa idade eles já compreendem para aprender o que estão te ensinando.

Q4P50 - Mais fácil de acordar e acho que aprender também.

Q4P56 - Com 5 anos a criança já está mais independente, vai ao banheiro sozinha, não é necessária mamadeira e fraudas. E emocionalmente está mais preparada para se afastar por um período de seus pais.

Q11P114 - Na realidade penso que deveria ser aos 7 anos como antigamente.

Q12P121 - Porque a criança já aceita com um pouco mais de facilidade de ir para escola.

Q17P147 - Acredito que nessa idade as crianças já conseguem ter autonomia para realizarem atividades simples com ir ao banheiro sozinha e respeitar os colegas.

Ainda que os dados demonstraram que a maioria concebe o direito à Educação Infantil, iniciando a partir dos dois anos de idade, em muitas expressões apresentadas sobre a idade adequada para ingressar na Educação Infantil, evidenciou-se também que alguns sujeitos renunciam esse direito inclusive no período de 0 a 7 anos de idade, que extrapola a idade compreendida para a Educação Infantil. Essa renúncia afeta principalmente a sub etapa creche (bebês – 0 a 2 anos) e até mesmo a pré-escola, posições essas que podem consequências de uma cultura imposta pela não atendimento de 0 a 2 anos na cidade de Cáceres - MT.

A educação como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania de um povo, corrobora o compromisso do poder público pela também criação e efetivação de estratégias para que essa Educação seja garantida no âmbito da concretude. O movimento histórico de se fazer política e educação no país leva-nos a concluir que, o direito à educação obrigatória, está localizado em espaços contraditórios, onde estão presentes os interesses sociais, econômicos e culturais. Defender o direito à educação nesses espaços é necessidade permanente enquanto perdurar a injustiça e a desigualdade entre seres humanos divididos em classes.

Com relação a questão nº 11 em relação o ensino na Educação Infantil, os subgrupos, que tiveram questões parecidas, mudando-se as expectativas do ponto de vista enquanto pais, professores e gestores, por estarem em posições diferentes.

Os pais/mães e/ou responsáveis foram inquiridos sobre o que almejam em relação a educação do seu filho ao matriculá-lo na Educação Infantil. E os professores/as e gestores/as, sobre qual a expectativa que possuem com relação ao que os pais/mães e/ou responsáveis esperam em relação a educação de seu filho na Educação Infantil.

Nas análises, percebemos que as falas tendem para quatro pontos principais, classificando-as em: (a) Inserção da criança de 04 e 05 anos no processo de ensino-aprendizagem formal; (b) Educação Infantil formal como estratégia de desenvolvimento integral da criança; (c) Educação Infantil formal como estratégia de preparação para o Ensino Fundamental; (d) Educação Infantil como estratégia para cuidar de crianças.

Cada classe, após análises, teve as seguintes descrições:

a) Inserção da criança de 04 e 05 anos no processo de ensino-aprendizagem formal – Para os pais/mães e/ou responsáveis, ao matricular a criança na Educação Infantil, as falas evidenciam o desejo de que a criança seja inserida no processo de ensino aprendizagem, assim como, que esse processo envolva necessariamente a leitura e escrita. A aprendizagem nesta etapa, segundo esse subgrupo, é considerada um diferencial na vida das crianças, para que no futuro, tenham “sucesso profissional”. As falas a seguir confirmam estas análises.

Q2P32 - Melhorou bastante na educação do meu filho, começou a aprender mais, aprendeu escrever e desenvolver mais.

Q3P47 - Que **aprenda a ler** e ser amiguinho de todos.

Q4P58 - Que ele tenha um bom aprendizado e que se relacione bem com outras crianças.

Q6P73 - Aprender as letras, cores e a ser mais participativo.

Q8P83 - Almejo que cresça com uma boa **formação de escrita e leitura**, aprenda e valorize cada dia com sabedoria.

Q10P110 - Espero que ele tenha a melhor educação possível e que aprenda a se tornar um ótimo profissional no futuro.

Q11P120 - O desenvolvimento de seu aprendizado e por fim, **sucesso profissional**.

Q19P167 - Boa. O meu filho já está aprendendo a escrever, identificar as letras do alfabeto, e o seu nome [grifos nossos].

Para os professores/as, como ocorre no subgrupo dos pais, as falas destacam a percepção destes quanto ao que a criança seja inserida no processo de ensino aprendizagem, como desejam os pais/mães e/ou responsáveis, porém, ser dar a ênfase à leitura e a escrita formal, conforme demonstram as falas a seguir: Professora Q1D2 diz “Que seu filho aprenda para que a criança não tenha dificuldade na pré-escola”, e a professora Q4D8 diz “Que a criança aprenda e desenvolva habilidades de aprendizagem”; e a professora Q11D13 diz “As melhores possíveis, que os receba bem e que o professor incentive a criança a desenvolver a sua aprendizagem”.

Entre os gestores/as não houve falas que contemplassem essa classe.

Os professores, falam do processo ensino aprendizagem na perspectiva de oferecer para criança a possibilidade de ter contato com esse mundo de leitura incidental, em que as formas têm sentidos e têm nomes, que podem ser reconhecidas pela relação e convívio que esta possui com o objeto, com as “coisas”, com o outro. Sem necessariamente ser o ensino da leitura e escrita formalizada, ou seja, necessariamente a “alfabetização”, no sentido do que demonstra o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a dizer que:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Como bem explícito nessa citação, o “trabalho” da Educação Infantil não deve ter a formalidade do ler e escrever, mas sim, em oferecer para todas as crianças, oportunidades de lidar com esse universo que é a leitura e a escrita, de diversas formas, para que, nesse convívio, estas sejam e estejam familiarizadas com esse universo.

b) Educação Infantil formal como estratégia de desenvolvimento integral da criança – Nesta classe, os pais/mães e/ou responsáveis, em suas falas, destacam a Educação Infantil como sendo estratégica no desenvolvimento integral da criança, tendo o cuidado e o processo educativo como indissociáveis, que aparecem em outros aspectos reafirmando sobre esse desenvolvimento integral, ao destacar que são: o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e sociocultural da criança; e o aprendizado por meio da socialização e interação com outras crianças, presentes nas falas a seguir:

Q1P9 - Uma educação de qualidade, que possa contribuir para formar um cidadão crítico e reflexivo.

Q1P10 - Um comportamento alegre de saber, de brincar e respeitar, cumprir com as funções de aula e respeitando o professor e colegas de classe.

Q2P20 - Que ele possa aprender a conviver com os colegas, conhecer a sua igualdade, respeito pelo seus colegas e professores.

Q2P30 - Que se tornem homens de bom senso, educados, de conhecimentos amplos para adquirirem um futuro melhor.

Q4P55 - O desenvolvimento da aprendizagem dele, tanto físico, motor, social, etc.

Q4P57 - Espero que ele seja incentivado a socializar com outras crianças e saia desenvolvido as primeiras habilidades da coordenação motora fina (escrita e desenho).

Q4P61 - Que se desenvolva a socialização, linguagem e coordenação motora, principalmente respeito, limite e sua dependência.

Q5P68 - Que os direitos educacionais, e de cidadão sejam garantidos, uma educação que auxilie no desenvolvimento intelectual e físico do meu filho.

Q6P74 - A melhor para ela. Fico triste em algumas posições da SME que Educação Infantil é somente brincar. Acredito que não só brincar, mas introduzir algum conhecimento.

Q7P75 - Iniciação ao desenvolvimento crítico, visando uma melhor educação social e política para todos.

Q7P81 - Que ela desenvolva atitude de respeito, solidariedade, tolerância com os outros, que aprenda a socializar e ter acesso ao conhecimento.

Q9P100 - Almejo que ele tenha facilidade de se entender com os demais e desde pequeno aprenda a respeitar o espaço de outros indivíduos.

Q9P106 - Desejo que minha filha aprenda a conviver com os outros, que socialize as aprendizagens, que brinque e aprenda ao mesmo tempo, de modo natural a sua fase de desenvolvimento.

Q19P165 - Almejo que seja uma criança desenvolva e socialmente saudável, que saiba no decorrer do seu aprendizado na vida escolar fazer suas escolhas de maneira independente.

Q20P179 - Que elas aprendam a cada dia o que é educação, que cresçam valorizando os seus professores, e que a educação no Brasil e em Cáceres seja mais valorizada.

Dentre os professores/as e os gestores/as, as falas também contemplam essa classe, ao destacar que, para os pais, a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois, para estes, os pais buscam o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e sociocultural da criança, conforme podem ser retiradas das falas, a seguir, desses sujeitos respondentes:

Q1D3 - Pelo que eu percebi a expectativa dos pais na Educação Infantil é mais em relação ao desenvolvimento da criança em relação a oralidade e a questão de a criança aprender a socializar.

Q9D11 - Perceber seu desenvolvimento tanto cognitivo, como motor, e também seu comportamento em tarefas cotidianas, como cuidados com pertences, higiene, relacionados com colegas e linguagem.

Q21D19 - Alguns tem a ideia de que a Educação é apenas cantar e brincar, outros a ideia do início da alfabetização e outros que por não ter com quem deixar para ir trabalhar, a escola é uma saída.

Q4G2 - Socialização, cuidados e o educar de acordo com a faixa etária atendida.

O desenvolvimento integral da criança é um dos objetivos principais da Educação Infantil, pois, por meio desse desenvolvimento integral, é oferecido à criança de 0 a 5 anos “o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009b, p. 9). Esse trabalho, se bem desenvolvido pelos profissionais de ensino, oportunizando essa variedade de conhecimentos e aprendizado, aliados ao direito de ser protegida, a ter atendimento saudável, liberdade para expor seus sentimentos, ser respeitada por essa exposição e participação, envolver-se nas diversidades existentes na convivência com o outro, são os suportes necessários para a construção de uma proposta

curricular voltada a realidade sócio cultural das crianças a serem atendidas, bem como, para que os profissionais da educação possam, coletivamente, construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado a realidade da comunidade escolar.

c) Educação Infantil formal como estratégia de preparação para o Ensino Fundamental – Por meio das palavras expressas pelos pais/mães e/ou responsáveis, subtendem-se que o desejo destes, ou o que esperam da Educação Infantil, é que a criança seja alfabetizada nessa etapa, bem como, ao ser alfabetizada, esse processo sirva como preparação para a próxima etapa da Educação Básica, para garantir um “bom resultado” no Ensino Fundamental. As falas a seguir comprovam estas análises.

Q4P56 - Que ela esteja preparada para dar sequência em seus estudos de forma prazerosa, que tenha o ambiente escolar como um local especial onde se constrói o saber.

Q4P60 - Que estimule o aprendizado, conhecimento para que saiba socializar com o próximo, e que esteja preparado para ingressar no ensino fundamental.

Q9P102 - Minha expectativa é que ela se alfabetize e adquira noções básicas de cidadania, ética e moral através do convívio e experiências trocadas com os colegas de sala e de escola.

Q12P121 - Que as expectativas de ele ser alfabetizado a partir dessa idade, seja, cada vez melhor.

Q15P132 - Almejo que meu filho cresça preparado para vida escolar, começando superando os obstáculos nesta primeira fase.

Q15P135 - Que ela aprenda o necessário para se entrar no ensino fundamental.

Q15P138 - Uma adaptação à vida escolar, além do princípio da alfabetização e a reafirmação da existência de regras perante uma vida social.

Q15P139 - Que seja alfabetizado.

Q19P155 - Espero, digamos que uma introdução no ensino fundamental, seria como abrir e clarear as coisas para as crianças.

Para os professores/as e gestores/as, em suas falas, há uma convergência nas respostas e demonstram o mesmo entendimento de que os pais/mães e/ou responsáveis quanto ao desejar que a criança seja alfabetizada na Educação Infantil. As falas a seguir retratam essas análises.

Q4D7 - Querem que as crianças sejam "alfabetizadas".

Q9D12 - Que a o sair da educação infantil, ele esteja preparado para a ir para a educação básica.

Q14D14 - Que seus filhos sejam alfabetizados aos 5 anos no máximo.

Q19D16 - Que eles saibam letras e números.

Q20D18 - Sua principal expectativa é que seu filho sai alfabetizado.

Q5G3 - Querem que o filho saia da Educação Infantil praticamente alfabetizados.

Assim como expressaram sobre a questão da importância da Educação Infantil na vida escolar das crianças, nesta questão, sobre o que os pais almejam como resultado ao matricular estas na Educação infantil, ambas geraram as classes *preparação para o Ensino Fundamental/estratégia de preparação para o Ensino Fundamental*, que essencialmente geraram uma única classificação, reforçando a ideia de que a Educação Infantil, para os pais e alguns professores e gestores, é de fato um treinamento para o Ensino Fundamental, o que, infelizmente ofuscam o “brilho” e a essencialidade da Educação Infantil, enquanto creche e pré-escola.

Apesar da Educação Infantil surgir da necessidade em deixar a criança num lugar seguro para que os pais pudessem trabalhar, ao longo dos anos, os estudos e as pesquisas sobre a importância da Educação Infantil, foram fortalecidas, sendo incluída na LDBEN nº 9.394/1996 como parte integrante da Educação Básica. E, como afirma Oliveira (2008), a criança para ser considerada como *sujeito de direito*, enxergada como cidadãos que possuem o direito de ter uma instituição voltada para o atendimento específico para essa faixa etária, ou seja, para os cidadãos de 0 a 5 anos. Dessa forma, esse atendimento necessita de formação específica, como já dito, e da construção de um PPP que assegure uma articulação entre família, escola e comunidade para o atendimento estabelecido pelas DCNEI.

d) Educação Infantil como estratégia para cuidar de crianças – Nesta classe sobre o *cuidar da criança*, ainda na perspectiva sobre o que almejam ao matricular a criança na Educação Infantil, ao destacar as falas dos sujeitos, nada foi encontrado dos pais nesse aspecto, apenas as falas dos subgrupos professores/as e gestores/as.

Na percepção dos sujeitos dos subgrupos professores/as e gestores/as, os pais, as mães ou os responsáveis, ao matricular a criança numa instituição de Educação Infantil, têm como objetivo principal encontrar um ambiente seguro para que possam deixar a criança para que sejam cuidadas, sendo que, o processo educativo, fica em segundo plano.

Outro fator evidenciado nas falas desses subgrupos de subgrupos professores/as e gestores/as, é o desconhecimento pelos pais, pelas mães e/ou pelos responsáveis, dos objetivos e da forma de organização da Educação Infantil enquanto processo educativo indissociável do cuidado. As falas a seguir evidenciam estas análises.

Q1D1 - Os pais acham que os profissionais da educação têm o dever de educar seus filhos e não veem a instituição com o dever de estimular seus desenvolvimentos.

Q5D10 - Apenas cuidadora.

Q16D15 - Muitos pais ainda têm dificuldade em assimilar a Educação Infantil como fase importante para a criança, pensa que é momento de cuidar e brincar.

Q20G6 - Infelizmente ainda temos muitos pais que só querem um local para deixar os filhos, são poucos que se preocupam com o aprendizado.

Q17G5 - Possuem na maioria dos casos "falta de conhecimento das competências e habilidades trabalhadas nesta faixa etária, visto apenas como fase do brincar". Sem perceber a intencionalidade do ensino.

Considerando que as respostas analisadas nesta classe foram voltadas somente para os subgrupos professores/as e gestores/as, relacionado ao questionamento sobre a expectativa dos pais, mães e/ou responsáveis em relação a educação do seu filho na etapa da Educação Infantil, retomamos os conceitos de Kramer (1995) para finalizar tanto a classe como o questionamento, sobre a compreensão do processo histórico e estudos da infância, utilizou-se do sentimento de infância não como demonstração de afeição pela criança, mas sim de respeitar a individualidade, particularidade e consciência que cada criança possui, ou seja, que considerar a infância, é considerar a criança como criança, e não um *adulto em miniatura* (termo usado por Ariès – 1981), no sentido de moralização da criança desde pequena, que ao ser considerada incompleta e imperfeita, precisa ser moldada, quando na verdade a criança tem suas necessidades de aprendizado, conhecimento e desenvolvimento.

Por assim pensar, os estudos do Ariès (1981), (Kramer (1995) e Kuhlmann (2015) são fundamentados neste dualismo de sentimentos: afeição/moralização, com intuito de superá-los, entendendo que esses sentimentos de proteção e esperança evidenciados nessa dualidade, vem da família que depositam no futuro da criança a esperança de um “melhor viver”, e na escola a responsabilidade do cuidado dessa criança que lhe trará o melhor no futuro.

Porém, a família não expõe nesta classe esses sentimentos evidenciados, mas subtendidos em outras classes, quando da preparação para outras etapas da Educação. A exposição fica por conta dos subgrupos de professores/as e gestores/as, que acreditam que os pais ainda enxergam a Instituição Escolar, especificamente a Educação Infantil como o espaço do cuidado.

O que se conclui nessa análise, é que para os professores/as e gestores/as, esses pais/mães e/ou responsáveis veem na Educação Infantil de forma assistencialista. Essa forma de pensar, transporta às concepções de Oliveira (2005) quando diz que a Educação Infantil era vista como assistencialista, bem como compensatória em busca de uma superação da “privação cultural” que sofriam as crianças das camadas sociais mais pobres, tema tratado na subseção 3.1.1, anteriormente.

A partir deste parágrafo, sobre a questão nº 12, sendo a questão dos pais: *Qual a sua expectativa em relação a instituição de educação infantil para receber seu filho(a) como aluno(a)?* E para os professores/as e gestores/as: *Qual a expectativa da escola em relação a família dos alunos da educação infantil?* Tratando-se ainda sobre a categoria *Percepção da importância da Educação Infantil para os sujeitos*.

Ao perguntamos aos pais/mães e/ou responsáveis sobre a sua expectativa em relação a instituição de Educação Infantil para receber seu filho, percebemos em suas falas algumas contradições, pois, abordaram nessas respostas desde estruturas e instalações das instituições até ao trabalho destas para o desenvolvimento integral da criança. Essas contradições foram organizadas pelas seguintes classes: (a) Estrutura física e instalações da instituição na perspectiva dos respondentes; (b) Características dos profissionais da educação para atuar na Educação Infantil na perspectiva dos respondentes; (c) Características do acolhimento das crianças pela instituição que oferta Educação Infantil, na perspectiva dos respondentes; (d) Características do processo educativo desenvolvido na instituição que oferta Educação Infantil, na perspectiva dos respondentes. Seguem as descrições de cada uma.

a) Estrutura física e instalações da instituição na perspectiva dos respondentes – Os pais/mães e/ou responsáveis em suas falas, nesta classe, denunciam a precariedade das instalações físicas das instituições que ofertam Educação Infantil, ao alegarem que: há instituições que não possuem parque, quadra coberta e banheiros adequados às crianças; há a necessidade de reformas e ampliações; há poucas qualidades nas instalações, entre outras alegações, como podem ser comprovadas nas falas a seguir:

Q3P45 - Não tem parque, quadra.

Q6P70 - Espero da escola uma estrutura ainda melhor, com um banheiro somente para as crianças.

Q9P100 - É boa. Mas falta algumas coisas, como exemplo: não tem quadra coberta; as salas com cheiro de mofo.

Q10P108 - Nenhuma. A escola é ruim sem recursos/salas.

Q10P112 - Nenhuma, pois não tem estrutura, mas é a mais próxima da minha casa.

Q13P126 - Uma escola adequada com espaços físicos suficiente, materiais pedagógicos para um melhor atendimento. Atendimento psicológico e fonoaudiólogo.

Q18P150 - A expectativa é boa de pessoal, porém, as instalações são bem desanimadoras. Muro da escola sujo, parede toda feia, enfim a escola se preocupa o governo não.

Q20P179 - A minha expectativa é que haja uma reforma no Centro de Educação Infantil, que o parquinho seja coberto, que as salas tenham ar condicionado e que tenha mais melhorias.

Q20P183 - Não tenho muita expectativa em relação as instalações porque faltam muitas coisas, há pouca qualidade nas instalações.

Sobre esse tema, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, traz a seguinte observação:

Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, [...], há necessidade de uma infraestrutura (sic) e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas

A forma como os pais denunciam a precariedade das instalações físicas e retratam essas necessidades, representam em que condições está sendo ofertada a Educação Infantil no município de Cáceres/MT, bem como, a questão dos *arranjos de ofertas*, quando atendidos as crianças da Educação Infantil são atendidas numa escola que também oferta o Ensino Fundamental, priorizando as instalações físicas e mobiliárias para esse último atendimento citado, ficando assim, Educação Infantil em segundo plano, condicionado às instalações voltadas para os maiores.

b) Características dos profissionais da educação para atuar na Educação Infantil na perspectiva dos respondentes – Para os pais/mães e/ou responsáveis, nesta classe, destacam as características necessárias que esperam encontrar nos professores/as que atuam nas instituições de Educação Infantil, sendo qualificados para desenvolver as habilidades de cada idade, que gostem de crianças, que sejam acolhedores e que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Esse subgrupo exalta a qualidade e o profissionalismo dos professores/as das instituições que ofertam Educação Infantil, entretanto, em algumas falas, observam-se que alguns desses profissionais não atendem às expectativas em relação à aspectos pedagógicos e emocionais. Todos esses apontamentos são comprovados nas falas a seguir:

Q1P9 - Espero que possa contribuir no processo de aprendizagem, que seja um ambiente acolhedor, com profissionais capacitados.

Q1P17 - Que tenha educadores qualificados como de fato é.

Q2P31 - Espero que os professores sejam pessoas capacitadas, que tenham paciência e principalmente que gostem de criança, que gostem do que fazem.

Q4P57 - Que tenha pessoal capacitado para desenvolver as habilidades da idade e possa ajudar a desenvolver a socialização com as outras crianças.

Q6P74 - Minha filha esse ano na instituição onde está só coloca para ela aprender em casa, isso me chateia muito, eu esperava mais um pouco da escola.

Q7P80 - As melhores possíveis, pois, as pessoas que trabalham nela são muito competentes.

Q15P136 - De ser bem atendida e ser bem-educada pelos profissionais educativos.

Q19P158 - É que realmente tenha pessoas capacitadas, profissional e emocional.

Q20P172 - Primeiramente um bom preparo psicológico da professora, e que tenha sempre atividades, não só brincar.

Q20P181 - Professores qualificados, segurança, compromisso e ética, por parte dos profissionais em relação ao trabalho prestado e aos "clientes" que são os pais/responsáveis e alunos.

Nesta classe foram exaltados a qualidade (ou não) dos profissionais que atuam na Educação Infantil, sendo a maioria das respostas conduzindo sobre a análise do profissionalismo, ou seja, que essas pessoas possuem o atributo para essa atuação e são caracteristicamente capazes de desenvolver um trabalho criterioso e responsável. E essa capacidade deve ser mobilizada por programas de formação continuada, e oferecida pela mantenedora, pois, a formação continuada constitui-se um direito do profissional do ensino e é parte integrante da lista de requisitos básicos para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade.

c) Características do acolhimento das crianças pela instituição que oferta Educação Infantil, na perspectiva dos respondentes – Nesta classe, os pais/mães e/ou responsáveis destacam em suas falas que suas expectativas ao matricular a criança numa instituição que oferta Educação Infantil é garantir que esta criança seja bem recebida e acolhida pelos profissionais da instituição, que sejam cuidadas e respeitadas; e que há necessidade de que as instituições sejam espaços seguros.

Vejamos essas colocações nas falas a seguir:

Q2P27 - Que ela seja acolhedora e responsável.

Q2P30 - Um lugar acolhedor e mediador dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento como pessoa.

Q4P55 - Que o acolha de modo seguro.

Q19P163 - Uma Educação Infantil segura e com todo conforto e comodidade que uma criança precisa.

Q20P182 - O carinho verdadeiro, o acolhimento e a segurança de nossos filhos.

Q21P193 - Eles receberam meus filhos muito bem, não tenho o que reclamar deles, é uma escola muito bem organizada e com profissionais competentes.

Retomando as reflexões feitas sobre a avaliação das diretrizes da Educação Infantil, estas levam ao conceito de que “um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si” (BRASIL, 2009b).

Quando os pais destacam que as crianças sejam bem acolhidas e recebidas, que estejam em espaços que ofereçam-lhe segurança, é exatamente o que expõe o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 quando diz que “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas [esse atendimento deve] também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”.

d) Características do processo educativo desenvolvido na instituição que oferta Educação Infantil, na perspectiva dos respondentes – Os pais/mães e/ou responsáveis têm a expectativa sobre o desenvolvimento integral da criança de que os profissionais dessas instituições de Educação Infantil desenvolvam seus trabalhos voltados para as dimensões afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e sociocultural da criança, conforme comprovam as expressões demonstradas a seguir:

Q1P13 - A minha expectativa é positiva, que ela adquira o conhecimento adequado e o incentivo ao estudo.

Q3P37 - As melhores referências com o cuidado e o ensino na Educação Infantil.

Q9P87 - É que tudo possa ser alcançado ao longo dos anos. Têm que começar a frequentar desde cedo. A instituição abriu as portas do sucesso da mesma e me vejo que tudo está em perfeita ordem.

Q9P93 - Que tenha sempre a melhor qualidade para oferecer uma boa educação para meu filho.

Q9P102 - Espero que ela tenha como princípios básicos cidadania, responsabilidade, ética, etc., virtudes que se resumem naquela que considero a maior de todas: respeito.

Q9P106 - Que a escola contribua no desenvolvimento integral dela atendendo as suas necessidades de aprendizagem, que estimule a curiosidade e o interesse pelo aprender.

Q18P149 - Que eles desenvolvam bem seu trabalho, possibilitando ao meu filho autonomia, conhecimento e o bom desenvolvimento escolar de acordo com o que ele já consegue e é capaz de fazer.

Q20P168 - Que ele seja bem-vindo a escola, seja amado e carinhoso e que ajudem ele no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Q20P169 - Muito carinho para com os alunos, didáticas lúdicas, cuidados e educação, etc.

Observa-se que esse subgrupo representado pelos pais/mães e/ou responsáveis, depositam na figura do/a professor/a como pessoas que ajudarão na Educação de seus filhos, de forma capacitada, em que, nesses espaços educativos, eles propiciem às crianças aspectos educacionais enriquecedores, com profissionalismo como destacado na classe anterior. Essa

expectativa está analisada também no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao dizer que “o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças”.

E ao perguntamos aos subgrupos professores/as e gestores/as sobre *qual a expectativa da escola em relação a família dos alunos da educação infantil*, percebemos que há unanimidade entre esses dois subgrupos, pois ambos destacaram a necessidade do envolvimento da família para o desenvolvimento integral da criança. Nas suas respostas apresentaram apelos para que a família participe da vida escolar das crianças.

Vejamos algumas dessas falas a seguir, para comprovar as análises feitas:

Q1D1 - Que a família seja mais presente na instituição.

Q4D7 - "Parceria" e "acompanhamento". Orientações dos "familiares" e não deixar a responsabilidade somente aos professores e escolas de Educação Infantil.

Q16D15 - É muito boa, pois a escola busca estar sempre se comunicando com a família para passar o que ocorre na escola. Busca inserir a família junto à escola.

Q20D17 - A escola tem procurado, cada vez mais, aproximar os pais do ambiente escolar, para que juntos possam melhorar o aprendizado.

Q21D19 - A expectativa é que a família esteja mais presente, que realmente haja uma parceria entre família e escola.

Q2G1 - A presença da família na escola é muito importante, pois assim poderemos realizar um trabalho de qualidade mútua para a criança.

Q4G2 - Presença diária e parceria constante em prol da criança de Educação Infantil.

Q5G3 - Que valorize esta etapa para a criança, que as levem para a escola todos os dias, valorizem as ações realizadas pela escola.

Q20G6 - Que a família seja participativa e ajude a Escola na difícil tarefa de cuidar e ensinar.

Assim como há expectativa da família em relação aos profissionais, essa mesma expectativa está nos profissionais para com a família, observando-se que o diálogo entre essas instituições, família/escola e escola/família, seja recíproco, para que de fato o desenvolvimento integral da criança seja favorecido nos aspectos e dimensões já destacados. Como prevê o Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos (BRASIL, 2009b, p. 13).

Diante de todo o exposto, finalizando não apenas o tema da questão nº 12, mas também a categoria *Percepção da importância da Educação Infantil para os sujeitos*, ressaltamos que todas as expressões e sentimentos colocados nas respostas, retratam uma realidade insatisfatória em relação a organização e forma de oferta, que convergem para a necessidade de um planejamento de fato na cidade de Cáceres-MT, voltado especificamente para a Educação Infantil, com uma política de expansão e de melhorias das estruturas existentes.

#### **4.3.4 Categoria IV - Percepção dos sujeitos sobre a frequência e a existência de vagas na Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos**

Esta categoria trata sobre a *Percepção dos sujeitos sobre a frequência e a existência de vagas na Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos*, que foram questionados os três subgrupos de sujeitos da pesquisa.

Ao indagarmos o subgrupo de pais/mães e/ou responsáveis quanto ao seu comprometimento com a ida/frequência do filho para a instituição de Educação Infantil. Dentre os respondentes, estes foram unânimes ao afirmar que são comprometidos com a frequência de seus filhos. Eles também destacam sobre a importância da frequência da criança e a necessidade de suas participações nos assuntos escolares, fazendo-se presentes na escola. Observa-se nos seus relatos de que as crianças só deixam de ir à escola em casos extremos, como exemplo, a doença. Essas evidências estão presentes nas falas a seguir:

Q1P3 - Confiar em deixa-la na escola com a equipe capacitada e respeitar o trabalho da instituição, sendo assíduo juntamente com seu filho.

Q2P22 - É não deixar o meu filho faltar, participar com os assuntos escolares. Estar interagido com a escola.

Q4P57 - Sou muito comprometida, levo todos os dias inclusive quando está frio ou chovendo. Só faltam quando tem médico/dentista/doença.

Q4P61 - Levo e busco todos os dias e incentivo o mesmo sobre a importância de se ir na escola.

Q7P81 - Sabemos da importância dos pais na educação dos filhos, por isso devemos sempre incentivar e estimular a ida deles à escola.

Q9P88 - Raramente ocorrem faltas, apenas quando é necessário, sempre avisamos a professora.

Q9P93 - Sempre estou na escola, participo de tudo na escola, acompanho o que acontece na escola e meu filho não falte nas aulas.

Q16P141 - Ter a obrigação de levar e buscar sempre nos horários, e participar das reuniões e comemorações realizadas pela instituição.

Q20P174 - Levar e trazer meu filho na escola e participar de todas as reuniões a respeito dos meus filhos.

Q21P189 - Sempre estar levando a escola e também explicando o valor que tem para ela, a escola na vida dela.

E quanto a questão feita aos os professores/as e gestores/as, sobre as percepções destes sujeitos em relação de como as famílias encaram a ida/frequência de seus filhos à escola, para confrontar as respostas dadas pelos subgrupos, observamos nesse quesito que as respostas apresentam contradições e estas foram organizadas em três classes distintas, sendo: (a) Muito compromisso com a frequência; (b) Pouco compromisso com a frequência; (c) Nenhum compromisso com a frequência.

Observaremos a seguir, as descrições e análises de cada um desses dois subgrupos.

a) Muito compromisso com a frequência – Nesta classe, os subgrupos professores/as e gestores/as destacam que, a frequência das crianças na Educação Infantil, é tratada de forma séria e responsável pelas famílias, que as instituições promovem ações de conscientização sobre a importância da frequência junto às famílias, que a exigência de frequência estabelecida pelo Programa Bolsa Família às famílias beneficiadas contribuem para essa assiduidade e que a obrigatoriedade de matricular a partir dos quatro anos de idade também contribui para ao aumento da frequência, em consequência da exigência da frequência mínima (60%).

As falas a seguir demonstram estas análises.

Q2D4 - Depende também da conduta do professor/escola. No nosso caso tratamos a frequência como algo sério, necessário e ausências só no caso de doença. A maioria tem correspondido além da nossa expectativa.

Q2D5 - No período vespertino no qual trabalho os pais levam à sério, com compromisso e persistência.

Q9D11- Com o compromisso de trazê-los todos os dias.

Q9D12 - A maior parte delas encaram com responsabilidades.

Q16D15 - Vejo que muitos pais têm se preocupado pelo fato de ser obrigatório e causa prejuízos na renda do Bolsa Família.

Q20D17 - A grande maioria encara com responsabilidade.

Q6G4 - De forma séria, pois uma criança assídua tem mais possibilidades de desenvolver habilidades.

Q20G6 - Agora em 2017 com mais responsabilidade, porque realizamos um trabalho diário na intenção de conscientizá-los da importância da frequência.

Essas falas reforçam o que está determinado pelo artigo 205 da CF/1988 que diz: “A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família, será promovida e incentivada**

**com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) [grifo nosso].

Desta forma, as pessoas retratam e reafirmam o seu dever para com as crianças, na Educação Infantil, incentivando-as na participação, seja ela da família para escola, assim como escola para família, com relação as ações de conscientizações. Ainda que, há algumas famílias que, de acordo com os relatos, sentem-se obrigadas a cumprir essa frequência condicionadas às exigências de programas sociais.

b) Pouco compromisso com a frequência – Nesta classe, tem os posicionamentos dos subgrupos professores/as e gestores/as, em que dizem que há famílias que demonstram pouca preocupação com a frequência das crianças na Educação Infantil. Dizem também que o rigor das famílias é menor com as crianças de 4 anos em relação as crianças de 5 anos e, que há um prejuízo no desenvolvimento da criança em função das ausências, quando acontecem muitas. As falas a seguir comprovam estas análises.

Q1D3 - Na minha opinião são poucas as famílias que demonstram essa preocupação da frequência dos seus filhos na escola; alguns só vai ainda com medo de perder alguns benefícios como por exemplo (bolsa família).

Q5D10 - Tem dificuldade em cumprir os dias letivos.

Q14D14 - É o primeiro ano que trabalho com Educação Infantil. Os pais dos alunos de 05 anos são mais rígidos quanto a frequência do que os pais dos alunos de 04 anos.

Q2G1 - Ainda precisa melhorar o reconhecimento da necessidade da frequência na escola, para que não fique incompleto o aprendizado da criança.

Q4G2 - No período vespertino observo a frequência quase que total de 98% a 100%, mas de manhã reduz para 80%, oras ocorre até 60% das presenças das crianças de 4 e 5 anos (matutino).

Sobre esse acompanhamento da frequência do aluno, o Parecer CNE/CEB nº20/2009 reforça que é uma forma de dar continuidade ao processo de educação no contexto escolar, e que a escola oportunize formas de articular encontros da família/escola/docentes para que demonstrem a evolução do aprendizado e do conhecimento, permitindo que os pais e/ou responsáveis conheçam os processos de aprendizagem, e essa evolução só é possível quando há uma assiduidade, assim como apresentar “as condições em que eles se deram [...] para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação” (BRASIL, 2009b, p. 17).

c) Nenhum compromisso com a frequência – Os subgrupos professores/as e gestores/as, nesta classe, evidenciam o fato de na Educação Infantil não ter o caráter de promoção e que isso faz com que as famílias não tenham compromisso com a frequência. Esses também destacam que há famílias que consideram a frequência como algo irrelevante, pois, há faltas por motivos que não justificam, sem apresentar quais motivos são esses. As falas a seguir comprovam estas análises.

Q20D18 - Sem compromisso da assiduidade, sabendo que a Educação Infantil não tem objetivo da promoção.

Q21D19 - Ainda com descaso por parte de algumas famílias, pois, existe ainda um grande número de faltas.

Q5G3 - Alguns consideram a frequência irrelevante.

Q17G5 - Sem compromisso com a frequência em muitos casos. Faltas banais diversas.

Ao fechar esta classificação relacionada a questão sobre as percepções dos professores/as e gestores/as em relação de como as famílias encaram a ida/frequência de seus filhos à escola, ao confrontar as respostas apresentadas, observamos e demonstramos as contradições, que há momentos que a frequência é tratada de maneira séria e responsável, mas, ao mesmo tempo, apresentam respostas em que há famílias que demonstram pouca preocupação com a frequência das crianças principalmente a de 4 anos, e chegam a afirmar que o fato da Educação Infantil não ter a condição de promoção para a etapa seguinte, faz com que as famílias não tenham compromisso com essa frequência.

Retomamos então o posicionamento de Albuquerque e Fernandes (2012), em que chamam a atenção para a questão da obrigatoriedade da frequência da criança na etapa da Educação Infantil, que passou a ser a partir dos 4 anos de idade em 2016, alertando que essa condição reacende o debate “sobre a identidade da Educação Infantil e nos faz refletir sobre sua função, sobre a infância e escola” (ALBUQUERQUE; FERNANDES, 2012, p.259).

Apesar de não ser este o objeto central desta pesquisa, esse alerta nos leva a refletir a importância da formação continuada para que os profissionais compreendam essa condição, a necessidade de fomentar a importância da frequência, independente de uma obrigação legal e principalmente, nos reporta ao final dado na categoria anterior, da necessidade de promover um Planejamento com foco na Educação Infantil, destacando aqui neste quesito, que se estabeleça uma política de melhoria da estrutura pedagógica no município.

A partir daqui são apresentadas e analisadas as respostas referentes a questão 14: *Na sua escola, existem casos de desistência de crianças matriculadas na Educação Infantil?*

Ao analisarmos as indicações de respostas, apresentamos a percepção dos sujeitos respondentes, com os seguintes resultados: o subgrupo gestores/as 66,67% afirma ter conhecimento de desistência e 33,33% afirma que não; o subgrupo professores/as 47,37% também afirma ter conhecimento de desistência e 52,63% afirma que não; o subgrupo pais/mães e/ou responsáveis 12,95% afirma ter conhecimento de desistência e 83,42% afirma que não, sendo que, 3,63% desse não responderam essa questão.

Essas indicações estão apresentadas no quadro 19, a seguir:

**Quadro 19 – Resultado da questão – Conhecimento de desistência de crianças matriculadas na Educação Infantil na escola**

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Sim	4	66,67	9	47,37	25	12,95
Não	2	33,33	10	52,63	161	83,42
NR	0	0,00	0	0,00	7	3,63
Total	6	100,00	19	100,00	193	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Neste quesito, compreendemos que, ao tratar da desistência, é importante ressaltar que a criança não desiste da Educação Infantil, quem, na verdade desiste, são os pais que são os responsáveis em conduzi-la até à instituição de Educação Infantil. Porém, essas desistências podem haver vários fatores que, neste caso, foram solicitados aos respondentes que assinalaram ter conhecimento de desistência, que nos informassem os motivos.

As respostas apresentam contradições e foram organizadas em três classes distintas: (a) Mudança de endereço; (b) Desinteresse dos pais; (c) Dificuldade de adaptação ao ambiente escolar.

Seguem as descrições e análises de cada classe:

a) Mudança de endereço – Para os três subgrupos, pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as, esta classe é comum, e os argumentos dessa mudança de endereço também comuns. Essas afirmações são visíveis, pois nas suas falas dos sujeitos respondentes, de que desistência na Educação infantil está relacionada a mudança de endereço, ao processo de migração em função de trabalho, pois não encontram vagas onde estavam estabelecidos, ou simplesmente não existe nas proximidades uma instituição que ofereça Educação Infantil.

Essas observações estão presentes nas falas a seguir, que são após analisadas.

Q2P26 - A distância da escola.

Q15P134 - Motivo de mudança de cidade.

Q19P163 - Desemprego dos pais

Q20P169 - Mudança de endereço, por vezes a intolerância dos pais em cumprir horários e aceitar orientações sobre a disciplina de seus filhos.

Q9D11 - Mudanças para locais onde não têm instituição de Educação Infantil.

Q14D14 - Mudou-se e não requereu transferência.

Q4G2 - Sim, mas um número bem reduzido, às vezes mudanças para o país vizinho e sítios/fazendas da região.

Q17G5 - Família mudou de cidade e não procurou escola para justificar ou solicitar transferência. (Caso de Conselho Tutelar).

Q20G6 - Mudanças de endereço; separação dos pais.

Aqui retoma a discussão sobre a responsabilidade do município enquanto ente federado responsável por ofertar a Educação Infantil, de que suas políticas de implementação e atendimento a essa etapa da Educação Básica não está sendo cumprida de maneira a atingir toda população compreendida nessa faixa etária. Situação essa que pode deixar crianças fora da escola. Esse não atendimento em número suficiente tanto em vagas quanto em instituição, pode causar também a superlotação das instituições existentes ocasionando um atendimento precário, já evidenciado em outras falas e no quadro nº 7 desta pesquisa. E, até mesmo, a desistência, que é o ponto de discussão deste quesito.

b) Desinteresse dos pais - Nesta classe, os argumentos também são comuns aos três subgrupos, pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as, ao destacarem que, por serem crianças pequenas, os pais não veem necessidade de a criança frequentar a instituição de Educação Infantil. As falas a seguir destacam estas análises.

Q2P22 - Por os pais acharem que não tem necessidade de irem todos os dias, por serem crianças pequenas demais.

Q6P73 - Irresponsabilidade da mãe.

Q9P104 - Desinteresse da família.

Q19P157 - Falta de comprometimento dos pais.

Q21D19 - São poucos os casos, mas a desistência é por que os pais desistem de levar os filhos a escola, acreditando que a educação infantil não tem importância.

Q5G3 - A criança "não quer" ir à escola; viagens fora do período de férias; doenças como gripe e catapora, etc.

Essa negação evidenciada nos argumentos usados, porque não estão fora necessariamente por ter mudado de endereço, mas sim, porque no local para que foram, não possuem instituições para a oferta da Educação Infantil ou não existem vagas disponíveis nas

instituições existentes, nega-lhe sim o direito estabelecido no inciso V do artigo 53 do ECA/1990, de que a criança tem direito ao “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990).

Assim como reacende o que aconteceu historicamente sobre o atendimento da criança nas instituições pelo país, sempre marcado ora por crise política, ora por crise econômica. Dessa forma, os direitos sociais, e neste caso, a Educação em geral é afetada, pois essas “crises”, diminui o investimento nessas políticas sociais, fortalecendo o papel de controle enquanto negação de direitos.

Nesse contexto, entendemos que a Educação Infantil é um direito da criança e que, conforme Kuhlmann Jr. (2015, p.179), “trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

c) Desinteresse dos pais – Para esta classe, as incidências das respostas foram restritas aos subgrupos pais/mães e/ou responsáveis e professores/as. As falas destacam a dificuldade das crianças que estão matriculadas no período matutino para acordar cedo, dessa forma, não conseguindo levantar pois não se adaptam ao horário e conseqüentemente ao ambiente escolar, levando-as à desistência.

Outros fatores destacados são os problemas de relacionamento entre as próprias crianças e, inclusive, com os profissionais da instituição.

Tais fatores evidenciados e analisados, são comprovados nas falas a seguir:

Q9P99 - No caso houve conflitos por parte da professora, a criança não aceitava a professora.

Q12P121 - As vezes por medo, por falta de profissionais com paciência para com as crianças.

Q20P179 - Os motivos são: que a criança não se adaptou ao ambiente da escola, no caso Centro Municipal de Educação Infantil.

Q2D4 - São raros, mas existem, principalmente no matutino com algumas que tem dificuldade para acordar cedo e não tem mais vagas no vespertino que é sempre superlotado.

Observa-se nesse contexto amplas discussões que devem ser levadas naquela ideia do Planejamento, que é a ampliação do atendimento, principalmente na questão do atendimento parcial (período vespertino) por ser comum essa dificuldade de adaptação ao horário do trabalho do adulto e do atendimento integral. Assim como, estabelecer formas de orientações

aos pais de como lidar com situações como as apresentadas, das questões de horário e do relacionamento da criança com a outra e com os profissionais.

E finalizando a categoria *Percepção dos sujeitos sobre a frequência e a existência de vagas na Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos*, apresentamos o quadro 20, abaixo, referente a questão nº 15, sendo dos subgrupos professores/as e gestores/as *Na escola, existem vagas para todas as solicitações de matrículas na Educação Infantil?* E do subgrupo pais/mães e/ou responsáveis *Na escola em que seu filho(a) está matriculado(a), existem vagas para todas as famílias que solicitaram matrículas na Educação Infantil?*

Os índices evidenciados sobre o grau de conhecimento dos sujeitos em relação existência dessas vagas para as matrículas na Educação Infantil, foram: dos gestores/as, 16,67% afirmam que há vagas para todas as solicitações de matrícula e 83,33% afirmam que não; dos professores/as, 57,89% dizem haver vagas para todas as solicitações de matrícula e 42,11% afirmam que não; e dos pais/mães e/ou responsáveis, 49,22% alegam que há vagas para atender toda a demanda, enquanto que 40,41% afirmam que não, sendo que, 10,36% desses sujeitos não responderam essa questão. Vejamos esses índices no quadro 20 a seguir.

**Quadro 20 – Resultado da questão** – Existência de vagas na escola, para todas as solicitações de matrículas na Educação Infantil

Respostas	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Sim	1	16,67	11	57,89	95	49,22
Não	5	83,33	8	42,11	78	40,41
NR	0	0,00	0	0,00	20	10,36
Total	6	100,00	19	100,00	193	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Com relação a esse tema, existência de vagas para todas as solicitações de matrículas, solicitamos aos sujeitos respondentes que ao indicar que não há vagas para todas as solicitações de matrículas na educação infantil, que sugerissem ações para as autoridades públicas, com objetivo de garantir o direito de acesso da criança na Educação Infantil. Dentre os respondentes, nos três subgrupos, pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as, esses foram unânimes ao afirmar que é preciso ampliar o número de vagas. Para essa ampliação, destacam a necessidade de planejamento estratégico para verificar a demanda existente em cada bairro e comunidade deste município, na qual complementamos que devem ser incluídas as demandas existentes no campo.

Outros fatores destacados são a ampliação e adequação das instituições existentes que ofertam Educação Infantil, e a necessidade de instituições de Educação Infantil que atendam crianças de 0 a 2 anos, pois, não há atendimento para esta população e, também a necessidade de construção de novas creches para evitar a superlotação e salas existentes.

As falas a seguir evidenciam estas análises.

Q1P12 – Que a escola esteja adequada para receber o maior número de crianças.

Q4P52 - Construir mais creches, para que tenha mais vaga.

Q4P55 - Aumentar a estrutura física da escola de modo a acomodar mais crianças sem superlotação em sala.

Q4P56 - Primeiramente realizar uma pesquisa para levantar a real necessidade de vagas por bairro e construir unidades e já observando o crescimento populacional. De nada adianta a construção de uma unidade com muitas vagas se não dispor de transporte escolar.

Q4P58 - Construir mais creches, para que tenha mais vaga.

Q4P63 - Que aumente o número de vagas para que todos tenham oportunidade de se matricular.

Q6P73 - Mais escolas infantis, pois não dá de lotar uma sala, pois os professores não conseguiriam.

Q9P87 - Deveriam construir mais salas de aula, ou elaborar novas construção de escolas na rede municipal.

Q16P145 - Construção de CEIs.

Q19P160 - Criar mais salas de aulas e assim sucessivamente contratar mais professores.

Q19P165 - Ampliar os espaços, construir mais salas com biblioteca e tudo que rem direito. Os espaços são muito reduzidos.

Q20P184 - Sugiro a construção imediata de novas escolas para receber todas as crianças dignamente.

Q2D4 - Ampliar o número de vagas. Aqui há muita procura para 02 e 03 anos. E para 1 ano e 1 ano e meses.

Q4D7 - Necessidade de berçário! O que percebo é uma "enorme" procura para a faixa etária de 1 ano.

Q4D8 - Precisa adequar o espaço físico para atender a todos.

Q21D19 - Há a necessidade de ter mais salas, pois, atualmente só funciona 01 com pré I e II juntas com 32 crianças matriculadas.

Q2G1 - É preciso ampliar escolas de atendimento na fase da Educação Infantil.

Q20G6 - Abertura de novas salas de aula; adequação dos espaços existentes; contratação de pessoal especializado para atender os alunos de 02 a 05 anos.

Em todo processo desta categoria *Percepção dos sujeitos sobre a frequência e a existência de vagas na Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos*, observamos que os subgrupos apresentaram diversas situações como: a não existência de vagas suficientes para o atendimento na Educação Infantil, evidenciando a necessidade de ampliação desse número de

vagas; de planejamento estratégico para verificar a demanda de atendimento; a ampliação e adequação das instituições já existentes no município; a construção de instituições que atendam crianças de 0 a 2 anos; a atenção e o cuidado para que não haja superlotação; a promoção de discussões sobre a importância da frequência da criança, das participações dos pais e/ou responsáveis nos assuntos escolares e da família dentro da escola, entre outros.

Ao evidenciar esses temas, reportamos às considerações de Rosemberg (2010, p. 181) que relata que

A história brasileira, e também a internacional, tem mostrado que a EI não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças pobres tendem a frequentar (sic) instituições de EI de pior qualidade que as crianças não pobres. Na EI brasileira uma das principais vias de diferenciação da qualidade do atendimento se estabeleceu entre a rede pública e a conveniada de creches e pré-escolas, herança do projeto Casulo da LBA<sup>33</sup>.

Todos esses temas levam às discussões da amplitude de organização socioeconômico cultural e dessas políticas públicas existentes, em que suas execuções não estão satisfazendo na qualidade que se espera no atendimento da Educação Infantil pelo município de Cáceres-MT.

#### **4.4 Síntese dos resultados - Influências no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil em Cáceres-MT**

O realizar desta pesquisa, foi, e está sendo uma utopia! Utopia esta, na perspectiva descrita por Eduardo Galeano, retratada na Epigrafe desta dissertação, sendo uma condição para “que eu não deixe de caminhar” em busca dos meus ideais, e aquilo que acredito ser um mundo melhor, menos desigual. No entanto, também foi, e está sendo uma utopística! Utopística, esta, na perspectiva descrita por Lima (2008) ao analisar e sintetizar os conceitos de Warllerstein, a descreve como “o sonho que se torna realidade porque é um sonho que se sonha em conjunto”. Chegar neste estágio da dissertação é a realização de um sonho coletivo, que envolve este pesquisador, sua orientadora, os sujeitos da pesquisa (pais/mães e/ou responsáveis, gestores/as e professores/as) e principalmente aquelas crianças pequenas que ainda não tiveram seus direitos respeitados em relação ao acesso na Educação Infantil.

---

<sup>33</sup> Segundo Rosemberg (2003), o projeto Casulo pertencente à LBA foi criado em 1976, se destacando como o primeiro projeto de educação infantil de massa e teve condições de ser implantado em larga escala. As unidades do Projeto Casulo atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias, realizando atividades que atendessem às especificidades de cada faixa etária. Além de uma preocupação com a alimentação das crianças, o Projeto Casulo realizava atividades recreativas, atendendo às necessidades infantis.

É nesse caminhar constante, e nesse sonho coletivo, que a pesquisa se desenvolve, em busca de respostas para o problema de onde emergiu a pesquisa: como os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais influenciam o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, decorrente da EC-59?

Ao problematizarmos essa questão, para analisar o processo de universalização da matrícula enquanto política pública educacional, assim como as percepções dos sujeitos sobre tal obrigatoriedade, estabelecemos alguns objetivos, tendo objetivo central analisar os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da Educação Básica dos 04 aos 17 anos decorrente da EC-59.

Para tanto, estruturamos metodologicamente a pesquisa e utilizamos instrumentos de coleta de dados para analisar a política nacional de Educação Infantil, as formas de colaboração entre os entes federados, assim como, verificar as demandas por creche e pré-escola e as políticas de expansão de vagas na Educação Infantil e as percepções da comunidade em relação a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil.

Para situar os conceitos de infância, de criança e da própria Educação Infantil, presente no contexto das políticas educacionais da atualidade, percorremos um caminho histórico em busca da compreensão do momento em que a Educação Infantil passa a ter uma identidade própria e quando a criança passa a ser considerada sujeito de direitos, que possui necessidades próprias. Fato este, que ocorreu a partir do movimento democrático, formulado em princípios assegurados pela CF/1988, que pela primeira vez incluiu o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas como dever do Estado.

Percebemos ainda, que as transformações ocorridas no âmbito das instituições de abrigo para as crianças pobres, em que a partir de uma luta travada historicamente com protagonismo dos movimentos sociais, tais como o movimento de mulheres, o movimento feminista, o processo de urbanização, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e os movimentos de redemocratização do país, colocaram a educação da criança pequena em pauta, e desse modo, reconfiguram o papel instituições que passam a ter função indissociável de educar e cuidar crianças pequenas.

Nesse contexto de transformações, adentramos na ceara das políticas públicas, para compreender as influencias dos princípios neoliberais nessas políticas, e a relação existente entre a legislação educacional e as políticas para a Educação Infantil, chegando até o momento atual de obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade.

Essa pesquisa evidenciou que em relação aos fatores econômicos, o modo de produção capitalista, sustentado pelos princípios neoliberais, para a sociedade, têm se efetivado mediante a necessidade da inserção da família, principalmente da mulher no mercado de trabalho, e conseqüentemente, tencionando a elaboração de políticas públicas educacionais para a criança pequena.

Destacamos nesse contexto a CF/1988 e a LDBEN nº 9394/96 que trouxe inúmeras contribuições para a educação das crianças de zero a cinco anos, dentre as quais o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, percebemos que o modelo neoliberal tem influenciado de maneira significativa a elaboração das políticas educacionais, com destaque para papel do Estado, que em ambas as leis, através de um discurso de descentralização, transfere suas obrigações para os entes federados e também para a sociedade, sob argumento de assegurar a autonomia de cada ente federativo. Evidenciou ainda que, essa descentralização perpassa exclusivamente a aspectos financeiros, pois, os aspectos legais, a base curricular e a fiscalização continuam sob responsabilidade do Estado.

Analisamos as diversas alterações ocorridas nas políticas educacionais, em busca de evidenciar as interfaces das políticas educacionais com o processo de obrigatoriedade do ensino desde a década de 80, culminando na EC-59 e seus desdobramentos em relação a Educação Infantil, principalmente ao quesito de universalizar o atendimento até o ano de 2016. Evidenciou que as implicações dessas políticas para a sociedade têm se efetivado mediante a necessidade da inserção da família, principalmente da mulher no mercado de trabalho, e como consequência, a luta histórica para a garantia do acesso à educação nos primeiros anos de vida. Destaca-se ainda que a Educação Infantil, mesmo inserida na CF/1988 como primeira etapa da Educação Básica, até 2006 não possuía outra forma de financiamento além recursos originários da vinculação da CF/1988 e que esse cenário se altera com implementação do FUNDEB em 2007, quando passa a financiar toda a Educação Básica. Para a Educação Infantil, possibilitou aos entes federados assumir maior grau de responsabilidade com essa etapa da Educação Básica. E para além dos entes federados, representa um compromisso da sociedade para com Educação Infantil.

Observou-se que do ponto de vista legal, a trajetória do ensino obrigatório no Brasil desde a CF/1988 representou uma evolução constitucional em relação ao direito a educação. No entanto ficou evidente que em relação a Educação Infantil, a obrigatoriedade a partir dos 04 anos de idade é tratada com certo receio por alguns autores, como Albuquerque e Fernandes (2012) ao alertarem para não seja compreendido que é nesta fase que a Educação

Básica começa trazendo à tona a cisão entre creche e pré-escola; e Cury e Ferreira (2010) que destacam que essa obrigatoriedade não está vinculada a esta ou aquela etapa de ensino, mas, condicionada a idade que começa na pré-escola. Fica subentendido, nas falas dos autores que há uma preocupação em como será dado o tratamento para as creches em detrimento da obrigatoriedade na pré-escola.

Essas preocupações a meu ver são potencializadas quando nos remetemos ao Marco Legal da Primeira Infância, que define a primeira infância o período abrange os seis primeiros anos de vida da criança, pois, a obrigatoriedade “divide” a primeira infância em duas partes, e, de certo modo, fragiliza a primeira que são as crianças de 0 a 3 anos no atendimento em instituições de Educação Infantil, pois, com a obrigatoriedade de 4 e 5 anos, os entes federados podem priorizá-lo em detrimento de serem responsabilizados pelo não atendimento da etapa obrigatória, e desse modo, abre-se um “fosso” entre creche e pré-escola, fragilizando a Educação Infantil.

Ainda sob o aspecto legal, a análise dos Planos de Educação, em relação as metas que tratam da universalização da matrícula na pré-escola, evidenciou-se que as metas nas três esferas de governo (nacional, estadual e municipal) estão alinhadas. Porém, enquanto PNE e PEE são taxativos ao prever a universalização até 2016, o PME, omite a palavra universalizar, onde fica evidente que o legislador, tentou desvencilhar o quesito de obrigatoriedade, estabelecendo condicionantes a outros entes federados, assim como, ao dizer “objetivando até 100%”, tenta de forma “sorradeira” se eximir da responsabilidade. É importante destacar, que, universalizar a matrícula na pré-escola até 2016 não é facultado a nenhum ente federado, pois, é uma condição estabelecida pela EC-59.

Percebemos ainda que, o desempenho dos entes federados, em relação ao cumprimento da meta 1 do PNE, monitorado através da ferramenta “online” chamada PNE em movimento, que possibilita a sociedade verificar os indicadores de cada uma das 20 metas do PNE, está aquém, dos índices estabelecidos nos Planos. Desse modo, os desafios de cumprimento dessa meta ainda são expressivos, principalmente no âmbito do município de Cáceres-MT, que em se tratando de universalizar a matrícula na pré-escola (04 e 05 anos) ainda falta quase 30% (trinta por cento) da população dessa faixa etária para acesso a uma instituição de educação infantil.

Em relação a demanda em creche e pré-escola, os dados nos mostram que a taxa de natalidade em Cáceres é praticamente constante, variando nos últimos 6 anos entre 1,67% e 1,72%, que representa em média de 1.538 crianças nascidas vivas. No entanto, não há no município o atendimento em creche para bebês com idades de 0 até 2 anos. O que nos faz

concluir que essa taxa de natalidade tenciona a demanda por creche, exatamente nas idades em que o município não realizava o atendimento. Por meio dos dados evidenciou em 2017 um incremento 646 novas matrículas sendo 449 na creche e 197 na pré-escola, em função da criação de duas novas instituições. Percebe-se que essas instituições estão atendendo a maior parte de suas vagas na creche, entretanto, restrita a crianças a partir de 2 anos respeitando a data de corte etário. No entanto, em Cáceres, de acordo com dados do Painel de Controle do SIMEC/MEC, a população de 0 a 3 anos é de 5.645, e apresenta um déficit de atendimento que corresponde a 66,9% para cumprimento da meta do PNE de atender 50% dessa população. A população de 4 e 5 anos é 3.230, e apresenta um déficit de 19,40%, para cumprir a meta do PNE de universalizar a matrícula de 04 e 05 anos até 2016.

Evidenciou-se que há déficits expressivos de atendimento nas duas sub-etapas da Educação Infantil, que representam um enorme desafio para ofertar vagas em creches e pré-escolas a todas essas crianças que estão fora do sistema educativo. Compreendido nesse déficit de atendimento, evidenciou-se o *histórico* e *cultural* não atendimento de crianças de 0 a 2 anos nas instituições que ofertam Educação Infantil no município de Cáceres-MT, estabelecendo uma cisão no atendimento em creche que invisibiliza os bebês, negando-lhes qualquer interação proporcionada por uma proposta educacional.

Percebemos que não há uma política pública municipal voltada para a expansão de vagas na Educação Infantil. Na pesquisa ficou evidente que há uma dependência do município em relação ao regime de colaboração, através do PAR, para acessar programas suplementares como o Proinfância. Percebemos ainda que, desde a elaboração do primeiro PAR em 2007, houve alguns “avanços” em relação a construção de novos prédios escolares para atendimento à demanda da educação infantil na área urbana, pois, ao longo desses 11 anos foram firmados 6 termos de convenio com o FNDE para construção de novas unidades do tipo Proinfância. Quanto a universalização da matrícula a partir dos 04 anos de idade, não identificamos nos documentos oficiais da SMED (Lei Orçamentária Anual – LOA e Programa de Desenvolvimento Institucional -PDI), nenhuma política, ou programa para construção de novas unidades para atendimento das crianças de 04 e 05 anos. Percebemos nos documentos consultados que todas as ações estão voltadas para as novas unidades do Proinfância com foco no atendimento dessa população. Desse modo, fica evidente que o município se utiliza de uma ação suplementar do governo federal, como sendo a única possibilidade de expansão de vagas na Educação Infantil, principalmente para universalizar a matrícula de 4 e 5 anos.

Nas análises do perfil dos sujeitos, evidenciou que a maioria das mulheres estão inseridas de alguma forma no mercado de trabalho com atividade remunerada, e desse modo,

ao assegurar que a criança pequena que está sob sua responsabilidade esteja matriculada numa instituição que oferta Educação Infantil - seja na condição de mãe e/ou responsável - reafirma a luta histórica pelo direito a Educação Infantil, como demonstrado na subseção 3.1, ao retratar a condição materna e a condição de vida da mulher operária que não há uma política local para ampliação de vagas. Ainda sobre o perfil, percebemos que uma parcela significativa dos sujeitos (41%) declaram-se autônomos, fato que se justifica pela baixa taxa de emprego formal existente no município.

As percepções dos pais/mães e/ou responsáveis evidenciadas nesse estudo demonstram que a maioria conhece a legislação sobre a obrigatoriedade e atribuem a essa norma alguns fatores como: ampliação no número de vagas na Educação Infantil e melhorias na aprendizagem. Porém, ecoa em suas falas, insatisfações, principalmente em relação a estrutura física, ou a ausência dela. Explicitando que tais insatisfações sinalizam para uma precarização na forma de oferta.

Os resultados demonstram que a *maioria absoluta* dos sujeitos da pesquisa, considera a Educação Infantil importante na vida escolar das crianças, revelando a mudança de comportamento da sociedade em relação à infância e a criança, pois reconhece a criança pequena como sujeito de direitos e produtora de cultura

Verificou-se que os sujeitos compreendem a Educação Infantil como uma etapa importante na vida escolar da criança, no entanto, divergem sobre a função da educação infantil, pois, foram apresentadas três funções distintas: o desenvolvimento integral da criança; antecipação da escolarização; e, preparação para o Ensino Fundamental. Verificou-se também que não consenso entre as percepções dos sujeitos nos três subgrupos quanto ao município estar cumprindo com sua responsabilidade em relação a oferta da Educação Infantil.

Constatou-se, nas falas de alguns sujeitos, e, evidenciada nas inferências, que o discurso neoliberal está inserido na política educacional do município de Cáceres-MT, principalmente em relação à Educação Infantil, quando implanta-se o “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, da Editora Positivo, com investimentos superiores a 400 mil reais, que contrastam com as milhares de crianças 0 a 5 anos que estão fora de uma instituição que oferta Educação Infantil por ausência de vagas, assim como as falas que denunciam a precariedade da estrutura física das instituições existentes.

Diante dessa realidade, consideramos de grande importância que a SMED, enquanto mantenedora das instituições que ofertam a Educação Infantil, implemente um planejamento de fato na cidade de Cáceres-MT, voltado especificamente para a Educação Infantil, que

resulte em uma política de expansão novas instituições de Educação Infantil e de melhorias das estruturas existentes, para assim, garantir à sociedade cacerense o número suficiente de vagas em creches e pré-escolas, para atender toda a demanda existente no município,

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa percebemos que os caminhos percorridos pela Educação Infantil até aqui, são historicamente, conquistas realizadas em campos de conflitos e contradições, e envolvem as mudanças de comportamento e concepções da sociedade sobre o sentimento de infância e o trato com a criança desde as sociedades mais antigas.

Percebemos ainda, a valiosa contribuição da luta de movimentos sociais, do movimento de mulheres, do movimento feminista, dos movimentos de redemocratização do país, que associados ao processo de urbanização, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, colocam a educação da criança pequena em pauta, e esta passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1888, devido à grande pressão dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado

Esta pesquisa teve como questão central: *Como os determinantes econômicos, sócias, legais e culturais influenciam o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na EI no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, decorrente da EC-59?* A síntese dos resultados para responder a essa questão e algumas considerações são apresentadas a seguir.

Em relação aos fatores econômicos evidenciou-se que os modos de produção capitalista, sustentado pelos princípios neoliberais, têm se efetivado mediante a necessidade da inserção da família, principalmente da mulher no mercado de trabalho, e conseqüentemente, tencionando a elaboração de políticas públicas educacionais para a criança pequena.

Quanto aos fatores sociais evidenciou-se as que as transformações ocorridas no âmbito das instituições de abrigo para as crianças pobres, em que a partir de uma luta travada historicamente com protagonismo dos movimentos sociais, tais como o movimento de mulheres, o movimento feminista, o processo de urbanização, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e os movimentos de redemocratização do país, colocaram a educação da criança pequena em pauta, e desse modo, reconfiguram o papel instituições que passam a ter função indissociável de educar e cuidar crianças pequenas.

Dentre os dados analisados evidenciou-se também que, a maioria dos sujeitos da pesquisa são mulheres, e estas, estão inseridas de alguma forma no mercado de trabalho com atividade remunerada, reafirmando a necessidade de que a criança pequena que está sob sua responsabilidade esteja matriculada numa instituição que oferta Educação Infantil

No aspecto legal, a CF/1988 e a LDBEN nº 9394/96 que trouxe inúmeras contribuições para a educação das crianças de zero a cinco anos, dentre as quais o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

A trajetória do ensino obrigatório no Brasil desde a CF/1988 representou uma evolução constitucional em relação ao direito a educação, entretanto, para a EI, com a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos – que inicia na pré-escola – pode fragilizar o atendimento em creches, por estar fora da faixa etária de responsabilização pelo não atendimento.

Nas análises sobre os Planos de Educação, em relação as metas que tratam da universalização da matrícula na pré-escola, evidenciou-se que as metas nas três esferas de governo (nacional, estadual e municipal) estão alinhadas. Porém, enquanto PNE e PEE são taxativos ao prever a universalização até 2016, o PME, omite a palavra universalizar, evidenciando o desvencilhar com o quesito de obrigatoriedade, estabelecendo condicionantes a outros entes federados e a palavra universalizar é substituída por “objetivando até 100%”, o que pode demonstrar que exime da responsabilidade.

Constatamos que o município não atende crianças de 0 a 2 anos nas creches, e, evidenciamos que ainda há um déficit de vagas para atender as crianças de 0 a 3 anos (66,9%) e também para universalizar o atendimento das crianças de 4 e 5 anos (19,40%).

O município, por sua vez, não possui uma política de ampliação e construção de novas instituições, ficando totalmente dependente da colaboração de outro ente federado, principalmente da União, através do PAR, ao se utilizar de uma ação suplementar do governo federal (PROINFÂNCIA), como sendo a única possibilidade de expansão de vagas na EI, principalmente para universalizar a matrícula de 04 e 05 anos.

No aspecto cultural, evidenciamos que a política municipal de não atender crianças de 0 a 2 anos, estabelece uma invisibilidade aos bebês, e *influencia e naturaliza culturalmente* a sociedade, considerando que os sujeitos da pesquisa indicaram como melhor idade para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil esteja concentrada em duas faixas de idade: crianças de 2 a 3 anos e 4 anos.

Os resultados demonstram que os sujeitos da pesquisa, considera a Educação Infantil importante na vida escolar das crianças, revelando a mudança de comportamento da sociedade em relação à infância e a criança, pois reconhece a criança pequena como sujeito de direitos e produtora de cultura

Verificou-se que os sujeitos compreendem a Educação Infantil como uma etapa importante na vida escolar da criança, no entanto, divergem sobre a função da educação infantil, pois, foram apresentadas três funções distintas: o desenvolvimento integral da

criança; antecipação da escolarização; e, preparação para o Ensino Fundamental. Verificou-se também que não consenso entre as percepções dos sujeitos nos três subgrupos quanto ao município estar cumprindo com sua responsabilidade em relação a oferta da Educação Infantil.

Destacamos que, ainda que seja insuficiente, em 2017 houve ampliação de vagas, com 646 novas matrículas na rede, crianças para de 2 a 5 anos, que representam 23,37%. Destaca-se também, principalmente na fala dos pais/mães e/ou responsáveis, que em meio à fragilidade das condições e à precarização de infraestrutura e recursos, há profissionais que resistem e lutam e se dedicam por um trabalho de qualidade com crianças de 4 e 5 anos.

Entendemos que a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos de idade, assim como, *a universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na Educação Infantil no município de Cáceres-MT*, esse assunto não se esgota por aqui, pois, como ainda há déficits de atendimento, tanto na sub etapa creche, como pré-escola, mudanças neste cenário certamente ocorrerão. Destaca-se que elementos importantes emergiram no contexto dessa pesquisa – formação de professores; qualidade do atendimento na Educação Infantil; financiamento; material apostilado na educação infantil; e a invisibilidade dos bebês de 0 a 2 anos na política de atendimento do rede municipal – elementos estes que requerem estudos posteriores com aprofundamento, e não foram realizados, dada a amplitude dessa pesquisa e o tempo exíguo para realizá-la

A educação como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania de um povo, corrobora o compromisso do poder público pela também criação e efetivação de estratégias para que essa Educação seja garantida no âmbito da concretude. O movimento histórico de se fazer política e educação no país leva-nos a concluir que, o direito à educação obrigatória, está localizado em espaços contraditórios, onde estão presentes os interesses sociais, econômicos e culturais. Defender o direito à educação nesses espaços é necessidade permanente enquanto perdurar a injustiça e a desigualdade entre seres humanos divididos em classes.

Para tanto, entendemos que a SMED ao implementar as políticas educacionais, conceba que o acesso à Educação Infantil é um direito inalienável da criança pequena, e na condição de direito, implica compreender que seu provimento deve se dar no âmbito do Estado – neste caso o município de Cáceres-MT – o que implica efetivos investimentos públicos em seu benefício.

Concluimos convictos de que não encerramos, mas abrimos caminhos para uma discussão mais argumentada que deve potencializar e contribuir com o município de Cáceres-

MT e, por semelhança com outros municípios, na redefinição de uma política para a Educação Infantil que, na prática, contemple indistintamente todas as crianças e tome o rumo da universalização a curto prazo, conforme determina a legislação, levando em consideração às necessidades da sociedade que emergem nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p.9-23.

ALBUQUERQUE, S. S.; FERNANDES, C. V. Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil: In. BARBOSA, M. C. S. et. al. (Orgs.) **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 256-289.

AZEVEDO, J M. L de. **A educação como política pública**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados Editora, 2001.

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 7. ed. revisada, 1ª reimpressão, Ed. da UFSC, Florianópolis, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. Coleção: Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília/DF, 1981.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394)>. Acesso em 21 ago. 2016

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996b**. Brasília, DF. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996c**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996d.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 1999

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, DF. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007b**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)>. Acesso em 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a**. Brasília, DF. Seção 1,12, 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009b. 260 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009**; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.

\_\_\_\_\_. **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR dos municípios 2011/2014**. Ministério da Educação. Brasília/DF: MEC, setembro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.695, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm)>. Acesso 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **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/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em 22 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 22 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 Metas do Plano nacional de Educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014b. Acessado em 29 de outubro de 2017. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 22 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.257, de 25 de junho de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 17 jan. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal, 1994.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: EDL, 2009.

\_\_\_\_\_, et. al. Sistema Nacional De Educação: uma agenda necessária, In. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto** / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 207-221

CÁCERES-MT. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em <<http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/PME/Caceres%20-%20PME.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2017.

CAMPOS, M. C. **A educação infantil como direito**. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, p.8-14.

CRAIDY, M. C. **A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3.ed - São Paulo, Cortez, 2008, p.57-61.

CROSSO, C. AZZI, D. BOCK, R. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na américa latina**. Ação Educativa. 2007. Disponível em <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348>> Acesso em 27 set. 2017.

CURY, J. R. C; FERREIRA, L.A. M. **Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma questão de oferta ou efetivo atendimento?** Nuances: Estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n.18, p. 124-145, jan./dez. 2010

COELHO, R. C. Papel do Ministério da Educação na garantia da Educação Infantil (creche e pré-escola) na perspectiva da Emenda constitucional 59. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, p. 31-35.

DEMO, P. Apostila – Para não ler. **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso. Ano IV, nº 5/6, jan/dez., p. 53-69, 2006

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FARENZENA, N. **A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências**. Educação Básica Obrigatória. Retratos da Escola – v. 4, n.7, p.197-209 – Brasília: CNTE Esforce. Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/9>>. Acesso em 27 set. 2017.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.77-108.

GAMBOA, S. (Org.) e SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997

GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Editora Práxis. 1998.

\_\_\_\_\_, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p.9-41.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4Ed, 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cad. Pesq. n.104 p5-34 jul 1988.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das condições de vida da população brasileira 2016**. Estudos & pesquisas. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015**. Síntese dos Indicadores. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Indicadores Sociais Mínimos: Conceitos**. Disponível em <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em 19 set. 2017.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n. 96, pp. 797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_, **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_, Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-65

LIMA, E. G. S. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades**. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LUDKE, M.; ANDRÉ M, E.D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 11ª reimpressão. 2008.

MACÊDO, L. C.; DIAS A. A. **A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil RBP AE – v.27, n.2, p. 165-184, maio/ago. 2011**

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **Infância Educação e Neoliberalismo**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 42-56.

MATO GROSSO, **Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014a**. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10111-2014.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

\_\_\_\_\_, **Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. Tiragem 10.000. Org. Silbene Santana de Oliveira. 2014b.

MONLEVADE, J. **Plano Municipal de Itupiranga. O que é e o que fazer**. Brasília, 2013, 112p.

NASCIMENTO, I. **“Direito à educação começa do berço e é pra toda a Vida” A atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na criação do Fundo da Educação Básica**. Brasil, 2009. Disponível em <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Publicacoes&id=17>>. Acesso em: 28 set. 2017.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3.ed - São Paulo, Cortez, 2008, p.35-42.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed - São Paulo, Cortez, 2005.

PASUCH, J. Movimentos Interfóruns de Educação infantil e os principais desafios na defesa da educação infantil. In: CRUZ, R. E; SILVA, S. O. (Orgs.) **Gestão da Política Nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2016.

PINTO, J. M. R.; Perfil da educação infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições de oferta. In: BRASIL, **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. p. 121-167.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3.ed - São Paulo, Cortez, 2008, p.63-78.

\_\_\_\_\_, A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-161.

\_\_\_\_\_, Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995, p.9-30.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

TEIXEIRA, G. J. F. **Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios**. UNESCO Brasil. Brasília, OECD, Ministério da Saúde, 2002. 314p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. -19 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES/AS

Prezado gestor(a),

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: **A universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT.**

Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Laécio Neves Cardoso  
(Mestrando do PPGedu-UNEMAT)  
UNEMAT)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima  
(Profa. Dra. do PPGedu-

### PARTE I- PERFIL DO GESTOR(A):

1 – Assinale a Instituição de Ensino da qual está vinculado:

Instituições de Ensino					
1ª	EM. Brincando e Aprendendo	( )	1l	EM. Raquel Ramão da Silva	( )
1b	EM. Buscando o Saber	( )	1m	EM. Santos Dumont	( )
1c	EM. Duque de Caxias	( )	1n	EM. Tancredo Neves	( )
1d	EM. Fazendo Arte	( )	1º	EM. Vila Irene	( )
1e	EM. Isabel Campos	( )	1p	EM. Província de Arezzo	( )
1f	EM. Jardim Guanabara	( )	1r	EM. Vila Real	( )
1g	EM. Jardim Paraíso	( )	1s	EM. Vitória Régia	( )
1h	EM. Novo Oriente	( )	1t	EM. Gotinhas do Saber	( )
1i	EM. Pequeno Sábio	( )	1u	Centro Mun. de Educação Infantil	( )
1j	EM. Eduardo B. Lindote	( )	1x	EM. Garcês	( )
1k	EM. Erenice Simão Alvarenga	( )			

2 – Cargo que está ocupando em 2017:

Diretor(a)	( )	Coordenador(a)	( )
------------	-----	----------------	-----

3 – Sexo:

Masculino	( )	Feminino	( )
-----------	-----	----------	-----

4 – Faixa etária (em anos):

21 a 25	( )	26 a 30	( )	31 a 35	( )	36 a 40	( )	41 a 45	( )
46 a 50	( )	51 a 60	( )	61 a 65	( )	acima de 65	( )		

5 – Cor (de acordo com classificação adotada pelo IBGE)

Branca	( )	Preta	( )	Amarela	( )	parda	( )	indígena	( )
--------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------	-----

6 – Situação funcional:

Efetivo	( )	Contratado	( )	Cedido	( )
---------	-----	------------	-----	--------	-----

7 – Regime de trabalho:

20 horas	( )	25 horas	( )	30 horas	( )
----------	-----	----------	-----	----------	-----

8 – Tempo de atuação na Instituição de Ensino (em anos):

0 a 05	( )	06 a 10	( )	11 a 15	( )	16 a 20	( )	21 a 25	( )
26 a 30	( )	Acima de 30	( )	Especificar:					

9 – Escolarização/Titulação (assinale a maior titulação concluída):

Graduado	( )	Especialista	( )	Mestre	( )	Doutor	( )
----------	-----	--------------	-----	--------	-----	--------	-----

10 – Área de titulação (Preencher todos os campos: da menor à maior titulação concluída)

Graduação:	
Especialização:	
Mestrado:	
Doutorado:	

11 - Renda familiar mensal (em salário mínimo):

01 a 03	( )	04 a 04	( )	07 a 10	( )
11 a 13	( )	Acima de 13	( )		

## PARTE II- QUESTÕES ESPECÍFICAS – CONTEXTUALIZAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez, as creches e pré-escolas como instituições de educação, de direito da criança, dever do Estado e opção da família. Com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009, no seu art. 208, fica estabelecido que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, sendo sua oferta de responsabilidade do município, tem por determinação legal universalizar a matrícula da criança de 04 e 05 anos até 2016. Nesse sentido, solicitamos que respondam as questões a seguir.

1 - Você tem conhecimento sobre a obrigatoriedade da matrícula de 04 e 05 anos na educação infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

2 - Com essa obrigatoriedade, o que você acha que mudou para a Educação Infantil?

3 - Você tem conhecimento que é de competência do município a oferta da educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

4 - O município de Cáceres está cumprindo a sua responsabilidade em relação a educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Justifique sua resposta:

---

5 - Assinale com X as ações descritas abaixo que o município deve desenvolver para melhorar e universalizar a educação infantil de 04 e 05 anos. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

5 <sup>a</sup>	Ampliar o número de vagas	( )
5b	Aumentar o número de escolas	( )
5c	Capacitar os profissionais para atuarem com essa faixa etária	( )
5d	Construir e/ou adequar a estrutura/espço físico para essa faixa etária	( )
5e	Elaborar orientações específicas para a Educação Infantil do Campo, contemplando essa faixa etária	( )
5f	Realizar estudo da demanda para atendimento a essa faixa etária	( )
5g	Outra. Especifique:	( )
5h	Não possui metas (ações), conforme o enunciado da pergunta	( )

6 - Os pais matriculam com frequência as crianças de 4 e 5 anos na escola?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---

7 - A escola divulga e incentiva a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na Educação infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---

8 - Você acha importante a etapa da Educação Infantil na vida escolar das crianças?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja SIM, explique por quê?

---

9 - Qual a idade que você considera a melhor para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil?

9a	Crianças de 0 a 1 ano	( )
9b	Crianças de 1 a 2 anos	( )
9c	Crianças de 2 a 3 anos	( )
9d	Crianças de 4 anos	( )
9e	Crianças de 5 anos	( )

10 - Quais os motivos te levaram a definir essa idade como sendo a melhor o ingresso da criança na escola?

---

11 - Qual a expectativa dos pais em relação a educação de seu filho na Educação Infantil?

---

12 - Qual a expectativa da escola em relação a família dos alunos da educação infantil?

---

13 - Como as famílias encaram a ida/frequência de seus filhos (04 e 05 anos) à escola?

---

14 - Na sua escola, existem casos de desistência de crianças matriculadas na Educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta, seja SIM, quais os motivos mais frequentes?

---

15 - Na escola, existem vagas para todas as solicitações de matrículas na Educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta, seja NÃO, quais os encaminhamentos para garantir o direito de acesso da criança na Educação Infantil?

---

16 – Indique a infraestrutura existente na escola assinalando ( ) e em seguida avalie as condições de, assinalando com o “X” na condição adequada a cada quesito:

Infraestrutura		( X )	Muito bom	Bom	Razoável	Insatisfatório
16a	Berçário	( )				
16b	Biblioteca	( )				
16c	Brinquedoteca	( )				
16d	Cozinha	( )				
16e	Laboratório de ciências	( )				
16f	Lactário	( )				
16g	Pátio	( )				
16h	Pátio coberto	( )				
16i	Quadra de esportes coberta	( )				
16j	Quadra de esportes descoberta	( )				
16k	Refeitório	( )				
16l	Salas de aula	( )				
16m	Sala de direção	( )				
16n	Sala de descanso	( )				
16o	Sala de informática	( )				
16p	Sala de leitura	( )				
16q	Sala de professores	( )				

16r	Sala de recursos AEE	( )				
16s	Sanitário dentro do prédio	( )				
16t	Sanitário fora do prédio	( )				
16u	Sanitário adequado a educação infantil	( )				
16v	Sanitários para adultos	( )				
16x	Sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	( )				
16y	Solário (área externa para bebês)	( )				
16w	Parquinho infantil	( )				

17 - O que você acrescentaria de equipamentos e infraestrutura que seriam necessários para melhorar a qualidade da Educação Infantil para crianças em sua escola?

---

18 - Abaixo, se achar necessário, aborde itens ou temas não contemplados (ou contemplados de modo incompleto) neste questionário, de forma a fornecer elementos adicionais para a pesquisa.

---

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado docente,

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: **A universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT.**

Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Laécio Neves Cardoso  
(Mestrando do PPGEduc-UNEMAT)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima  
(Profa. Dra. do PPGEduc-UNEMAT)

### PARTE I- PERFIL DO DOCENTE:

1 – Assinale a Instituição de Ensino da qual está vinculado:

Instituições de Ensino					
1a	EM. Brincando e Aprendendo	( )	1l	EM. Raquel Ramão da Silva	( )
1b	EM. Buscando o Saber	( )	1m	EM. Santos Dumont	( )
1c	EM. Duque de Caxias	( )	1n	EM. Tancredo Neves	( )
1d	EM. Fazendo Arte	( )	1°	EM. Vila Irene	( )
1e	EM. Isabel Campos	( )	1p	EM. Província de Arezzo	( )
1f	EM. Jardim Guanabara	( )	1r	EM. Vila Real	( )
1g	EM. Jardim Paraiso	( )	1s	EM. Vitória Régia	( )
1h	EM. Novo Oriente	( )	1t	EM. Gotinhas do Saber	( )
1i	EM. Pequeno Sábio	( )	1w	Centro Mun. de Educação Infantil	( )
1j	EM. Eduardo B. Lindote	( )	1x	EM. Garcês	( )
1k	EM. Erenice Simão Alvarenga	( )			

2 – Turma em que está atuando em 2017:

Crianças de 0 a 1 ano	( )	Crianças de 1 a 2 anos	( )	Crianças de 2 a 3 anos	( )
Crianças de 4 anos	( )	Crianças de 5 anos	( )		

3 – Sexo:

Masculino	( )	Feminino	( )
-----------	-----	----------	-----

4 – Faixa etária (em anos):

21 a 25	( )	26 a 30	( )	31 a 35	( )	36 a 40	( )	41 a 45	( )
---------	-----	---------	-----	---------	-----	---------	-----	---------	-----

46 a 50	( )	51 a 60	( )	61 a 65	( )	acima de 65	( )		
---------	-----	---------	-----	---------	-----	-------------	-----	--	--

5 – Cor (de acordo com classificação adotada pelo IBGE)

branca	( )	Preta	( )	Amarela	( )	Parda	( )	indígena	( )
--------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------	-----

6 – Situação funcional:

Efetivo	( )	Contratado	( )	Cedido	( )
---------	-----	------------	-----	--------	-----

7 – Regime de trabalho:

20 horas	( )	25 horas	( )	30 horas	( )
----------	-----	----------	-----	----------	-----

8 – Tempo de atuação na Instituição de Ensino (em anos):

0 a 05	( )	06 a 10	( )	11 a 15	( )	16 a 20	( )	21 a 25	( )
26 a 30	( )	Acima de 30	( )	Especificar:					

9 – Escolarização/Titulação (assinale a maior titulação concluída):

Graduado	( )	Especialista	( )	Mestre	( )	Doutor	( )
----------	-----	--------------	-----	--------	-----	--------	-----

10 – Área de titulação (Preencher todos os campos: da menor à maior titulação concluída)

Graduação:	
Especialização:	
Mestrado:	
Doutorado:	

11 - Renda familiar mensal (em salário mínimo):

01 a 03	( )	04 a 04	( )	07 a 10	( )
11 a 13	( )	Acima de 13	( )		

## PARTE II- QUESTÕES ESPECÍFICAS – CONTEXTUALIZAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez, as creches e pré-escolas como instituições de educação, de direito da criança, dever do Estado e opção da família. Com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009, no seu art. 208, fica estabelecido que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, sendo sua oferta de responsabilidade do município, tem por determinação legal universalizar a matrícula da criança de 04 e 05 anos até 2016. Nesse sentido, solicitamos que respondam as questões a seguir.

1 - Você tem conhecimento sobre a obrigatoriedade da matrícula de 04 e 05 anos na educação infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

2 - Com essa obrigatoriedade, o que você acha que mudou para a Educação Infantil?

3 - Você tem conhecimento que é de competência do município a oferta da educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

4 - O município de Cáceres está cumprindo a sua responsabilidade em relação a educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Justifique sua resposta:

---

5 - Assinale com X as ações descritas abaixo que o município deve desenvolver para melhorar e universalizar a educação infantil de 04 e 05 anos. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

5 <sup>a</sup>	Ampliar o número de vagas	( )
5b	Aumentar o número de escolas	( )
5c	Capacitar os profissionais para atuarem com essa faixa etária	( )
5d	Construir e/ou adequar a estrutura/espço físico para essa faixa etária	( )
5e	Elaborar orientações específicas para a Educação Infantil do Campo, contemplando essa faixa etária	( )
5f	Realizar estudo da demanda para atendimento a essa faixa etária	( )
5g	Outra. Especifique: _____	( )
5h	Não possui metas (ações), conforme o enunciado da pergunta.	( )

6 - Os pais matriculam com frequência as crianças de 4 e 5 anos na escola?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---

7 - A escola divulga e incentiva a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na Educação infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---

8 - Você acha importante a etapa da Educação Infantil na vida escolar das crianças?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja SIM, explique por quê?

---

9 - Qual a idade que você considera a melhor para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil?

9 <sup>a</sup>	Crianças de 0 a 1 ano	( )
9b	Crianças de 1 a 2 anos	( )
9c	Crianças de 2 a 3 anos	( )
9d	Crianças de 4 anos	( )
9e	Crianças de 5 anos	( )

10 - Quais os motivos te levaram a definir essa idade como sendo a melhor o ingresso da criança na escola?

---

11 - Qual a expectativa dos pais em relação a educação de seu filho na Educação Infantil?

---

12 - Qual a expectativa da escola em relação a família dos alunos da educação infantil?

---

13 - Como as famílias encaram a ida/frequência de seus filhos (04 e 05 anos) à escola?

---

14 - Na sua escola, existem casos de desistência de crianças matriculadas na Educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta, seja SIM, quais os motivos mais frequentes?

---

15 - Na escola, existem vagas para todas as solicitações de matrículas na Educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta, seja NÃO, quais os encaminhamentos para garantir o direito de acesso da criança na Educação Infantil?

---

16 - Indique a infraestrutura existente na escola assinalando ( ) e em seguida avalie as condições de, assinalando com o "X" na condição adequada a cada quesito:

Infraestrutura		( X )	Muito bom	Bom	Razoável	Insatisfatório
16a	Berçário	( )				
16b	Biblioteca	( )				
16c	Brinquedoteca	( )				
16d	Cozinha	( )				
16e	Laboratório de ciências	( )				
16f	Lactário	( )				
16g	Pátio	( )				
16h	Pátio coberto	( )				
16i	Quadra de esportes coberta	( )				
16j	Quadra de esportes descoberta	( )				
16k	Refeitório	( )				
16l	Salas de aula	( )				
16m	Sala de direção	( )				
16n	Sala de descanso	( )				
16o	Sala de informática	( )				
16p	Sala de leitura	( )				
16q	Sala de professores	( )				
16r	Sala de recursos AEE	( )				
16s	Sanitário dentro do prédio	( )				

16t	Sanitário fora do prédio	( )				
16u	Sanitário adequado a educação infantil	( )				
16v	Sanitários para adultos	( )				
16x	Sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	( )				
16y	Solário (área externa para bebês)	( )				
16w	Parquinho infantil	( )				

17 - O que você acrescentaria de equipamentos e infraestrutura que seriam necessários para melhorar a qualidade da Educação Infantil para crianças em sua escola?

---

**18.** Abaixo, se achar necessário, aborde itens ou temas não contemplados (ou contemplados de modo incompleto) neste questionário, de forma a fornecer elementos adicionais para a pesquisa.

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PAIS/MÃES E/OU RESPONSÁVEIS

Prezado pai e/ou responsável,

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: **A universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT.**

Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Laécio Neves Cardoso  
(Mestrando do PPGEduc-UNEMAT)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima  
(Profa. Dra. do PPGEduc-UNEMAT)

### PARTE I- PERFIL DOS PAIS/MÃES E/OU RESPONSÁVEIS:

1 – Assinale a Instituição de Ensino da qual seu/sua filho(a) está matriculado(a):

Instituições de Ensino					
1a	EM. Brincando e Aprendendo	( )	1l	EM. Raquel Ramão da Silva	( )
1b	EM. Buscando o Saber	( )	1m	EM. Santos Dumont	( )
1c	EM. Duque de Caxias	( )	1n	EM. Tancredo Neves	( )
1d	EM. Fazendo Arte	( )	1°	EM. Vila Irene	( )
1e	EM. Isabel Campos	( )	1p	EM. Província de Arezzo	( )
1f	EM. Jardim Guanabara	( )	1r	EM. Vila Real	( )
1g	EM. Jardim Paraíso	( )	1s	EM. Vitória Régia	( )
1h	EM. Novo Oriente	( )	1t	EM. Gotinhas do Saber	( )
1i	EM. Pequeno Sábio	( )	1w	Centro Mun. de Educação Infantil	( )
1j	EM. Eduardo B. Lindote	( )	1x	EM. Garcês	( )
1k	EM. Erenice Simão Alvarenga	( )			

2 – Qual a turma em que seu/sua filho(a) está matriculado(a) em 2017:

Crianças de 0 a 1 ano	( )	Crianças de 1 a 2 anos	( )	Crianças de 2 a 3 anos	( )
Crianças de 4 anos	( )	Crianças de 5 anos	( )		

3 – Sexo:

Masculino	( )	Feminino	( )
-----------	-----	----------	-----

4 – Faixa etária (em anos):

16 a 20	( )	21 a 25	( )	26 a 30	( )	31 a 35	( )	36 a 40	( )
41 a 45	( )	46 a 50	( )	51 a 60	( )	61 a 65	( )	acima de 65	( )

5 – Cor (de acordo com classificação adotada pelo IBGE)

branca	( )	Preta	( )	Amarela	( )	parda	( )	indígena	( )
--------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------	-----

6 - Qual seu estado civil:

6 <sup>a</sup>	Solteiro(a)	( )
6b	Casado(a)	( )
6c	Separado(a)/divorciado(a)/desquitado(a)	( )
6d	Viúvo(a)	( )
6e	União estável	( )

7 – Você desenvolve alguma atividade remunerada:

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja SIM, informe qual a atividade/ocupação?

---

8 – Qual o setor onde possui a atividade remunerada?

8 <sup>a</sup>	Governo (Setor Público)	( )
8b	Empresa (privada ou estatal)	( )
8c	ONG	( )
8d	Autônomo	( )
8e	Propriedade rural	( )
8f	Aposentado(a) / pensionista	( )

9 - Renda familiar mensal (em salário mínimo):

Menos de 01	( )	01 a 02	( )	03 a 04	( )
04 a 05	( )	05 a 06	( )	Acima de 06	( )

10 – Escolarização/Titulação (assinale a maior titulação concluída):

10 <sup>a</sup>	1 Ensino Fundamental Incompleto	( )
10b	2 Ensino Fundamental Completo	( )
10c	3 Ensino Médio	( )
10d	4 Magistério	( )
10e	5 Ensino Superior / Pedagogia	( )
10f	6 Ensino Superior	( )
10g	7 Especialização	( )
10h	8 Mestrado	( )
10i	9 Doutorado	( )

---

## PARTE II- QUESTÕES ESPECÍFICAS – CONTEXTUALIZAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez, as creches e pré-escolas como instituições de educação, de direito da criança, dever do Estado e opção da família. Com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009, no seu art. 208, fica estabelecido que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, sendo sua oferta de responsabilidade do município, tem por determinação legal universalizar a matrícula da

criança de 04 e 05 anos até 2016. Nesse sentido, solicitamos que respondam as questões a seguir.

1 - Você tem conhecimento sobre a obrigatoriedade da matrícula das crianças com 04 e 05 anos na educação infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

2 - Com essa obrigatoriedade, o que você acha que mudou para a Educação Infantil?

---

3 - Você tem conhecimento que é de competência do município a oferta da educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

4 - Na sua opinião, município de Cáceres está cumprindo a sua obrigação legal em relação a educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Justifique sua resposta:

---

5 - Quais das ações descritas abaixo devem ser realizadas pelo município para melhorar o atendimento e garantir a matrícula de todas as crianças de 04 e 05 anos residentes no Município de Cáceres-MT na educação infantil a partir de 2016? Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

5a	Ampliar o número de vagas	( )
5b	Aumentar o número de escolas	( )
5c	Capacitar os profissionais para atuarem com essa faixa etária	( )
5d	Construir e/ou adequar a estrutura/espço físico para essa faixa etária	( )
5e	Elaborar orientações específicas para a Educação Infantil, contemplando essa faixa etária	( )
5f	Realizar estudo da demanda para atendimento a essa faixa etária	( )
5g	Outra. Especifique:	( )
5h	Não possui metas (ações), conforme o enunciado da pergunta	( )

6 - Você conhece pais que não matriculam as crianças de 04 e 05 anos na escola?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

7 - A escola divulga e incentiva a matrícula das crianças de 04 e 05 anos na Educação infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---

8 - Você acha importante a etapa da Educação Infantil na vida escolar das crianças?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta seja SIM, explique por quê?

---

9 - Qual a idade que você considera a melhor para que a criança comece a frequentar a Educação Infantil?

9a	Crianças de 0 a 1 ano	( )
9b	Crianças de 1 a 2 anos	( )
9c	Crianças de 2 a 3 anos	( )
9d	Crianças de 4 anos	( )
9e	Crianças de 5 anos	( )

10 - Quais os motivos te levaram a definir essa idade como sendo a melhor o ingresso da criança na escola?

---

11 - Ao matricular seu/sua filho(a) na educação infantil, o que você almeja em relação a educação de seu filho(a)?

---

12 - Qual a sua expectativa em relação a instituição de educação infantil para receber seu filho(a) como aluno(a)?

---

13 - Qual o seu comprometimento com a ida/frequência de seu filho (04 e 05 anos) à escola de Educação infantil?

---

14 - Você conhece algum caso de desistência de crianças matriculadas na Educação Infantil na escola em que seu filho(a) está matriculado?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta, seja SIM, poderia descrever quais foram os motivos?

---

15 - Na escola em que seu filho(a) está matriculado(a), existem vagas para todas as famílias que solicitaram matriculas na Educação Infantil?

Sim	( )	Não	( )
-----	-----	-----	-----

Caso a resposta, seja NÃO, quais ações você sugere para as autoridades públicas, para garantir o direito de acesso da criança na Educação Infantil?

---

16 - Indique a infraestrutura existente na escola assinalando ( ) e em seguida avalie as condições de, assinalando com o "X" na condição adequada a cada quesito:

Infraestrutura		( X )	Muito bom	Bom	Razoável	Insatisfatório
16a	Berçário	( )				
16b	Biblioteca	( )				
16c	Brinquedoteca	( )				
16d	Cozinha	( )				
16e	Laboratório de ciências	( )				

16f	Lactário	( )				
16g	Pátio	( )				
16h	Pátio coberto	( )				
16i	Quadra de esportes coberta	( )				
16j	Quadra de esportes descoberta	( )				
16k	Refeitório	( )				
16l	Salas de aula	( )				
16m	Sala de direção	( )				
16n	Sala de descanso	( )				
16o	Sala de informática	( )				
16p	Sala de leitura	( )				
16q	Sala de professores	( )				
16r	Sala de recursos AEE	( )				
16s	Sanitário dentro do prédio	( )				
16t	Sanitário fora do prédio	( )				
16u	Sanitário adequado a educação infantil	( )				
16v	Sanitários para adultos	( )				
16x	Sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	( )				
16y	Solário (área externa para bebês)	( )				
16w	Parquinho infantil	( )				

17 - O que você acrescentaria de equipamentos e infraestrutura que seriam necessários para melhorar a qualidade da Educação Infantil para crianças em sua escola?

---

18 - Abaixo, se achar necessário, aborde itens ou temas não contemplados (ou contemplados de modo incompleto) neste questionário, de forma a fornecer elementos adicionais para a pesquisa.

---

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

### [Gestor(a)]

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título do projeto:** *A universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT*

**Responsável pela pesquisa:** Laécio Neves Cardoso

**Endereço e telefone para contato:** Rua Cel. Ivo de Arruda, nº 34 – Maracanãzinho – (65) 3224-1217 e (65) 99922-6351

### DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa será realizada em instituições de ensino da rede municipal de Cáceres, e terá como lócus da pesquisa apenas as instituições de ensino urbanas que ofertam educação infantil, totalizando 21 das 22 existentes. A pesquisa será realizada com 350 sujeitos, quantitativo este definido através de um Plano Amostral, composto por 21 estratos e 03 subgrupos. Os sujeitos estarão assim distribuídos: 325 pais/mães e/ou responsáveis, 19 professores/as, 06 gestores/as, a serem escolhidos aleatoriamente por sorteio. Ainda serão entrevistados dois sujeitos do poder executivo, sendo o Prefeito e a Secretária Municipal de Educação, com a finalidade de aprofundar os resultados dos questionários aplicados à comunidade.

O estudo será pautado na pesquisa quanti-qualitativa, alicerçado nos pressupostos epistemológicos da abordagem crítico-dialética, tendo no percurso metodológico, inicialmente, a aplicação de um questionário (por amostragem) aos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as. Utilizaremos ainda uma entrevista semiestruturada, que será realizada com representantes do poder executivo municipal. A pesquisa tem como objetivo principal analisar os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos decorrente da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Para alcançarmos esse objetivo seguiremos algumas etapas: 1ª etapa – Análise de documentos; 2ª etapa – Aplicação do Questionário; 3ª etapa – Realização de entrevista. Após a coleta de dados realizada pela análise documental, será realizada uma análise descritiva dos documentos ora estudados, para tanto os dados serão tabulados e sistematizados para a análise estatística das informações quantificadas, e os dados qualitativos serão analisados de forma diferenciada, apresentando os relatos das informações de forma descritiva.

### ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

**Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:** Todos os atores envolvidos na pesquisa possuem suas convicções e determinações pessoais internalizadas, e, provavelmente com discordância de posicionamentos. Sendo assim, os pensamentos de cada pesquisado serão preservados com

direito a solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório de pesquisa, ou até mesmo, desvincular-se da pesquisa em andamento, bem como será preservada a identidade tanto das instituições como dos sujeitos envolvidos e, ao término da pesquisa, todos dados e arquivos com informações que possam levar a identificação dos sujeitos serão devidamente excluídos.

### **BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

**Descrição:** Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir com todos os interessados pela temática, para as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, inclusive, à Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, sendo estes indutores de políticas públicas no município. Para tanto, os resultados desta pesquisa serão de caráter público e tanto os sujeitos e instituições envolvidas como a sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados, para conhecimento da política de educação infantil no município, bem como o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil, bem como rediscuti-los e propor novos olhares sobre os resultados a serem apresentados. Será disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade.

### **PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.**

**Explicação:** Considerando que os sujeitos serão entrevistados e observados no desenvolvimento de seus trabalhos, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos das quais consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando solicitação diretamente à pesquisadora, bem como à comissão de ética se necessário for. Para manter o número previsto, serão solicitadas a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

### **PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.**

**Esclarecimento:** O período de participação dos sujeitos envolvidos será no primeiro semestre de 2017, com previsão de encerramento de coleta de dados no mês de junho de 2017. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento da pesquisadora e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos sujeitos e das instituições envolvidas na pesquisa. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Cáceres – MT, 19 de outubro de 2016.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

### [Professor(a)]

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título do projeto:** *A universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT*

**Responsável pela pesquisa:** Laécio Neves Cardoso

**Endereço e telefone para contato:** Rua Cel. Ivo de Arruda, nº 34 – Maracanzinho – (65) 3224-1217 e (65) 99922-6351

### DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa será realizada em instituições de ensino da rede municipal de Cáceres, e terá como locus da pesquisa apenas as instituições de ensino urbanas que ofertam educação infantil, totalizando 21 das 22 existentes. A pesquisa será realizada com 350 sujeitos, quantitativo este definido através de um Plano Amostral, composto por 21 estratos e 03 subgrupos. Os sujeitos estarão assim distribuídos: 325 pais/mães e/ou responsáveis, 19 professores/as, 06 gestores/as, a serem escolhidos aleatoriamente por sorteio. Ainda serão entrevistados dois sujeitos do poder executivo, sendo o Prefeito e a Secretária Municipal de Educação, com a finalidade de aprofundar os resultados dos questionários aplicados à comunidade.

O estudo será pautado na pesquisa quanti-qualitativa, alicerçado nos pressupostos epistemológicos da abordagem crítico-dialética, tendo no percurso metodológico, inicialmente, a aplicação de um questionário (por amostragem) aos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as. Utilizaremos ainda uma entrevista semiestruturada, que será realizada com representantes do poder executivo municipal. A pesquisa tem como objetivo principal analisar os determinantes econômicos, sociais, legais e culturais no processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos decorrente da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Para alcançarmos esse objetivo seguiremos algumas etapas: 1ª etapa – Análise de documentos; 2ª etapa – Aplicação do Questionário; 3ª etapa – Realização de entrevista. Após a coleta de dados realizada pela análise documental, será realizada uma análise descritiva dos documentos ora estudados, para tanto os dados serão tabulados e sistematizados para a análise estatística das informações quantificadas, e os dados qualitativos serão analisados de forma diferenciada, apresentando os relatos das informações de forma descritiva.

### ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

**Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:** Todos os atores envolvidos na pesquisa possuem suas convicções e determinações pessoais internalizadas, e, provavelmente com discordância

de posicionamentos. Sendo assim, os pensamentos de cada pesquisado serão preservados com direito a solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório de pesquisa, ou até mesmo, desvincular-se da pesquisa em andamento, bem como será preservada a identidade tanto das instituições como dos sujeitos envolvidos e, ao término da pesquisa, todos dados e arquivos com informações que possam levar a identificação dos sujeitos serão devidamente excluídos.

### **BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

**Descrição:** Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir com todos os interessados pela temática, para as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, inclusive, à Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, sendo estes indutores de políticas públicas no município. Para tanto, os resultados desta pesquisa serão de caráter público e tanto os sujeitos e instituições envolvidas como a sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados, para conhecimento da política de educação infantil no município, bem como o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil, bem como rediscuti-los e propor novos olhares sobre os resultados a serem apresentados. Será disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade.

### **PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.**

**Explicação:** Considerando que os sujeitos serão entrevistados e observados no desenvolvimento de seus trabalhos, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos das quais consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando solicitação diretamente à pesquisadora, bem como à comissão de ética se necessário for. Para manter o número previsto, serão solicitadas a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

### **PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.**

**Esclarecimento:** O período de participação dos sujeitos envolvidos será no primeiro semestre de 2017, com previsão de encerramento de coleta de dados no mês de junho de 2017. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento da pesquisadora e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos sujeitos e das instituições envolvidas na pesquisa. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Cáceres – MT, 19 de outubro de 2016.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

### **[Pais/mães e/ou responsáveis]**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

**Título do projeto:** *A universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT*

**Responsável pela pesquisa:** Laécio Neves Cardoso

**Endereço e telefone para contato:** Rua Cel. Ivo de Arruda, nº 34 – Maracanãzinho – (65) 3224-1217 e (65) 99922-6351

### **DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

A presente pesquisa será realizada em instituições de ensino da rede municipal de Cáceres, e terá como locus da pesquisa apenas as instituições de ensino urbanas que ofertam educação infantil, totalizando 21 das 22 existentes. A pesquisa será realizada com 350 sujeitos. Será aplicado um questionário aos pais/mães e/ou responsáveis, professores/as e gestores/as. Utilizaremos ainda, uma entrevista semiestruturada, que será realizada com representantes do poder executivo municipal. A pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo de universalização do atendimento da criança de 04 e 05 anos na educação infantil no município de Cáceres-MT, dada a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos decorrente da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

### **ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS**

**Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas:**

As opiniões de cada pesquisado serão preservadas com direito a solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório de pesquisa, ou até mesmo, desvincular-se da pesquisa em andamento, bem como será preservada a identidade tanto das instituições como dos sujeitos envolvidos e, ao término da pesquisa, todos dados e arquivos com informações que possam levar a identificação dos sujeitos serão devidamente excluídos.

### **BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

**Descrição:** Os resultados desta pesquisa serão de caráter público e tanto os sujeitos e instituições envolvidas como a sociedade em geral poderão apropriar-se desses resultados. Ainda poderão contribuir com todos os interessados pela temática, para as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, inclusive, à Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, sendo estes indutores de políticas públicas no município.

## **PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.**

**Explicação:** Considerando que os sujeitos serão entrevistados e observados no desenvolvimento de seus trabalhos, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos das quais consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando solicitação diretamente à pesquisadora, bem como à comissão de ética se necessário for. Para manter o número previsto, serão solicitadas a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

## **PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.**

**Esclarecimento:** O período de participação dos sujeitos envolvidos será no primeiro semestre de 2017, com previsão de encerramento de coleta de dados no mês de junho de 2017. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento da pesquisadora e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos sujeitos e das instituições envolvidas na pesquisa. Todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Cáceres – MT, 19 de outubro de 2016.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – QUADRO COM O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1 - Perfil - sexo						
Sexo	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Masculino	1	16,67	3	15,79	89	46,11
Feminino	5	83,33	16	84,21	102	52,85
NR	0	0,00	0	0,00	2	1,04
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>193</b>	<b>100,00</b>

2 - Perfil - Cor						
Cor	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Branca	2	33,33	6	31,58	55	28,50
Preta	0	0,00	1	5,26	15	7,77
Amarela	0	0,00	4	21,05	58	30,05
parda	4	66,67	7	36,84	59	30,57
indígena	0	0,00	0	0,00	1	0,52
NR	0	0,00	1	5,26	5	2,59
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>193</b>	<b>100,00</b>

3 - Perfil - Faixa etária (em anos):						
Faixa de idade	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
16 a 20	0	0,00	0	0,00	5	2,59
21 a 25	0	0,00	1	5,26	36	18,65
26 a 30	0	0,00	3	15,79	38	19,69
31 a 35	0	0,00	5	26,32	31	16,06
36 a 40	2	33,33	3	15,79	26	13,47
41 a 45	3	50,00	3	15,79	14	7,25
46 a 50	0	0,00	3	15,79	4	2,07
51 a 60	1	16,67	1	5,26	0	0,00
61 a 65	0	0,00	0	0,00	0	0,00
acima de 65	0	0,00	0	0,00	0	0,00
NR	0	0,00	0	0,00	39	20,21
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>193</b>	<b>100,00</b>

4 – Situação funcional						
Tipo de vínculo	Gestores/as	%	Professores/as	%		
Efetivo	3	50,00	9	47,37		
Contratado	3	50,00	9	47,37		
Cedido	0	0,00	0	0,00		
NR	0	0,00	1	5,26		
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>		

5 - Regime de trabalho						
Carga horária	Gestores/as	%	Professores/as	%		
20 horas	0	0,00	9	47,37		
25 horas	0	0,00	1	5,26		
30 horas	6	100,00	7	36,84		
NR	0	0,00	2	10,53		
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>		

6 - Tempo de atuação na Instituição de Ensino (em anos):						
Tempo em anos	Gestores/as	%	Professores/as	%		
0 a 05	3	50,00	9	47,37		
06 a 10	1	16,67	4	21,05		
11 a 15	0	0,00	3	15,79		
16 a 20	1	16,67	1	5,26		
21 a 25	0	0,00	1	5,26		
26 a 30	0	0,00	0	0,00		
Acima de 30	0	0,00	0	0,00		
NR	1	16,67	1	5,26		
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>		

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

**APÊNDICE H – QUADRO COM RESULTADO DA QUESTÃO – AÇÕES A SEREM  
MUNICÍPIO DE CÁCERES PARA MELHORAR E UNIVERSALIZAR A  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE 04 E 05 ANOS**

Ações	Gestores/as	%	Professores/as	%	Pais/mães e/ou responsáveis	%
Ampliar o número de vagas	6	100,00	8	42,11	109	56,48
Aumentar o número de escolas	5	83,33	14	73,68	123	63,73
Capacitar os profissionais para atuarem com essa faixa etária	5	83,33	11	57,89	97	50,26
Construir e/ou adequar a estrutura/espaço físico para essa faixa etária	6	100,00	14	73,68	115	59,59
Elaborar orientações específicas para a Educação Infantil do campo, contemplando essa faixa etária	4	66,67	7	36,84	52	26,94
Realizar estudo da demanda para atendimento a essa faixa etária	5	83,33	8	42,11	42	21,76
Outra. Especifique:	2	33,33	2	10,53	4	2,07
Não possui metas (ações), conforme o enunciado da pergunta	0	0,00	0	0,00	1	0,52
<b>Total de referência *</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>193</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

\* Os valores contidos nos campos correspondentes ao “Total de referência” em cada subgrupo (gestores/as, professores/as e pais/mães e/ou responsáveis) correspondem ao total de sujeitos respondentes da amostra. Considerando que nessa questão foi possibilitado assinalar mais de uma alternativa, utilizamos o total de sujeitos respondentes para calcular o percentual de incidência em cada uma das ações propostas por cada subgrupo