

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PANORAMA REGIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
SUDOESTE DO PARANÁ: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO
ATENDIMENTO MUNICIPAL À CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS**

Wilian Amann

Francisco Beltrão – PR
2023

WILIAN AMANN

**PANORAMA REGIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
SUDOESTE DO PARANÁ: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO
ATENDIMENTO MUNICIPAL À CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Caroline Machado Cortelini Conceição.

Francisco Beltrão – PR
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Amann, Wilian

PANORAMA REGIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DO PARANÁ: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO MUNICIPAL À CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS / Wilian Amann; orientadora Caroline Machado Cortelini Conceição. - Francisco Beltrão, 2024. 209 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Infância. 3. Redes Municipais. 4. Sudoeste do Paraná. I. Conceição, Caroline Machado Cortelini, orient. II. Título.

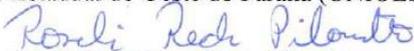
FOLHA DE APROVAÇÃO
WILIAN AMANN

TÍTULO DO TRABALHO: PANORAMA REGIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DO PARANÁ: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO MUNICIPAL À CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA


Caroline Machado Cortelini Conceição (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Roseli De Fátima Rech Pilonetto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Sueli Ribeiro Comar
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Lisaura Maria Beltrame
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Chapecó)
Francisco Beltrão, 24 de novembro de 2023

Dedico este trabalho a Deus,
sem Ele eu não teria capacidade
para desenvolvê-lo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a Deus, que foi minha fonte de força e inspiração durante toda a elaboração deste trabalho. Sua presença em minha vida me ajudou a superar as dificuldades e a encontrar o caminho certo para alcançar meus objetivos.

Agradeço ao amor da minha vida Thais Amann, que sempre esteve ao meu lado em todas as etapas deste trabalho, seu apoio incondicional, seu amor e incentivo foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios e chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, que me ensinaram a importância da disciplina, do esforço e da dedicação e me apoiaram em todas as escolhas que fiz durante minha jornada acadêmica. Seu exemplo de vida é minha inspiração e motivação para buscar sempre o melhor.

Gostaria de agradecer a uma pessoa incrível, minha orientadora Caroline Machado Cortelini Conceição. Obrigado por acreditar em mim, foi com muito amor, paciência e dedicação, que me acompanhou e orientou em todo o processo de elaboração deste trabalho, fornecendo orientações valiosas que contribuíram para o seu desenvolvimento. Sem sua colaboração, esta Dissertação não seria possível.

Agradeço à professora Roseli de Fatima Rech Pilonetto por todo o incentivo e preocupação com a excelência do meu trabalho. Suas orientações e contribuições minuciosas foram essenciais para meu crescimento intelectual. Aprendi que cada palavra, precisa ser analisada de forma mais profunda, buscando sempre sua etimologia.

E de forma muito especial, quero agradecer a Professora Carmen Lorenzetti Heinzen. Você fez a diferença em minha vida. Você acreditou

em mim, um jovem de periferia, com muitas dificuldades de aprendizagem. Você me inspirou a buscar esta profissão tão linda, que tem o poder de transformar e inspirar outras vidas, e aqui estou eu, me esforçando para fazer isso todos os dias.

Não posso deixar de mencionar meus colegas e amigos da pós-graduação, que compartilharam comigo esta jornada e me ajudaram a enriquecer meu conhecimento com suas contribuições. Agradeço aos meus amigos mais próximos, que estiveram ao meu lado em todas as horas, compartilhando alegrias e tristezas e me proporcionando momentos de descontração e lazer. Sem vocês, este trabalho não seria tão especial e gratificante como foi.

Quero agradecer a todos os profissionais dos 42 municípios do Sudoeste do Paraná que, receberam minha pesquisa e prontamente responderam, sem a ajuda de vocês este trabalho não teria sido possível.

E por fim, agradeço de coração a todos os membros da Igreja 4 Fases do Evangelho que, através de suas orações, me auxiliaram nesta jornada e me deram força para não desistir e poder superar os desafios. Sua amizade, fé e apoio foram uma presença constante em minha vida.

Obrigado!

RESUMO

AMANN, Wilian. **Panorama Regional da Educação Infantil no Sudoeste do Paraná: Análise da Organização do Atendimento Municipal à Criança de 0 a 5 anos.** 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – Paraná, 2023.

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão em nível de mestrado (PPGEFB) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e ao grupo de pesquisa Educação, crianças e infância (GPECI), vinculado à instituição mencionada. Tem como temática a organização da educação infantil na região Sudoeste do Paraná, partindo do entendimento de que o debate sobre a execução das leis que garantem o direito à educação de qualidade para as crianças nesta faixa etária é importante, atual e necessário para que haja o respeito e consolidação destas na prática nos municípios em todo o país. A pesquisa analisa a organização do atendimento público de educação infantil para as crianças de zero a cinco anos nos municípios da região referida, enfatizando como as políticas nacionais e estaduais para esta etapa da educação estão refletidas na organização dos municípios que a compõem. Desta forma, apresenta dados atualizados desta região, nos aspectos organizacionais, administrativos, pedagógicos, bem como das equipes gestoras e dos profissionais da educação infantil das redes municipais. Busca contribuir com o debate sobre essa etapa de ensino, podendo servir inclusive como guia para novas pesquisas na área. É um estudo de abordagem quali-quantitativa e de caráter exploratório; o conjunto dos dados analisados foi composto a partir de questionário online enviado a todos os municípios da região pesquisada, complementado com informações extraídas do arquivo “microdados de 2021” e “Sinopse - estatística da educação básica 2022” que compõem os arquivos do censo escolar, disponibilizados pelo MEC através do site oficial do INEP. Como resultado, encontramos uma diversidade de realidades, sendo que alguns municípios cumprem com as conformidades das leis e normas vigentes, porém não todos. Entendemos que há omissões, contradições, fragilidades e possíveis equívocos nas redes municipais de educação dos municípios pesquisados quanto a garantir a aplicação de todas as políticas públicas para esta etapa educacional.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Infância. Redes Municipais. Políticas Públicas. Sudoeste do Paraná.

ABSTRACT

AMANN, Wilian. **Application of Criteria Regional Panorama of Early Childhood Education in Southwest Paraná:** Analysis of the Organization of Municipal Care for Children aged 0 to 5 years. 2022. 146 f. Dissertation (master's degree) – Postgraduate Program in Education – master's degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão – Paraná, 2023.

This dissertation is linked to the Culture, Educational Processes and Teacher Training research line, of the Postgraduate Program in Education in Francisco Beltrão at a master's level (PPGEFB) at the State University of Western Paraná (UNIOESTE) and to the group of Education, children and infancy research (GPECI), linked to the same institution mentioned above. Its theme is the organization of early childhood education in the Southwest of Paraná State, based on the understanding that the debate on the implementation of laws that guarantee the right to quality education for children in this age group is important, current and necessary so that respect and consolidation of laws in practice will be present in the municipalities across the country. The research analyzes the organization of public early childhood education services for children aged zero to five in the municipalities of the region mentioned, emphasizing how national and state policies at this stage of education are reflected in the organization of the municipalities that comprises it. This way, it presents updated data from this region, regarding organizational, administrative, pedagogical aspects, as well as management teams and early childhood education professionals in municipal networks. It seeks to contribute to the debate on this stage of teaching, and can also serve as a guide for new research in the area. It is a study with a qualitative and quantitative approach of an exploratory nature. The set of data analyzed was composed from an online questionnaire sent to all municipalities of the region researched, complemented with information extracted from the “2021 microdata” and “Synopsis - basic education statistics 2022” files that make up the school census files, available by the MEC through the official INEP website. As a result, we found a diversity of realities: some municipalities comply with current laws and regulations, but not all of them. And we understand there are omissions, contradictions, weaknesses, and possible mistakes in the municipal education networks of the municipalities researched in terms of guaranteeing the application of all public policies for this educational stage.

Keywords: Early Childhood Education. Infancy. Municipal Networks. Public policy. Southwest of Paraná.

RESUMEN

AMANN, Wilian. **Aplicación de Criterios, Panorama Regional de Educación Infantil en el Sudoeste del Paraná: Análisis de la Organización del Atendimento Municipal al niño de 0 a 5 años.** 2022. 146 f. Sustentación (Maestría) - Programa de Post Grado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste del Paraná, Francisco Beltrão - Paraná, 2023

Este estudio se vincula a la línea de investigación Cultura, procesos Educativos y Formación de Profesores, del Programa de Postgrado en Educación de Francisco Beltrão a nivel de Maestría (PPGEFB) de la Universidad Estadual del Oeste de Paraná UNIOESTE y al grupo de investigación Educación, niños e infancia GPCI, vinculado con la institución mencionada. Tiene como tema la organización de la educación infantil en la región Sudoeste de Paraná, partiendo de entender la importancia y necesidad de debate sobre la ejecución de las leyes que garantizan el derecho a la educación de calidad para los niños de esta etapa, para que exista el respeto y consolidación de ellas en la práctica de los municipios de todo el país. La investigación analiza la organización del atendimento público de educación infantil para los niños desde cero a cinco años en los municipios de la región referida, enfatizando la manera en que las políticas nacionales y estatales de esta etapa de educación, están reflejadas en la organización de los municipios que las componen. De esta forma, presenta datos actualizados de esta región en los aspectos organizacionales, administrativos, pedagógicos, tanto como de los equipos gestores y de los profesionales de educación de las redes municipales. Busca contribuir con el debate de esta etapa de educación pudiendo servir como guía para otras investigaciones en el área. Es un estudio de abordaje cuali cuantitativo y también de carácter exploratorio; el conjunto de los datos analizados fue compuesto a partir de un cuestionario online enviado a todos los municipios de la región investigada, complementado con informaciones extraídas del archivo “Microdatos del 2021” y “Sinopsis- Estadística de Educación Básica de 2022” que componen los archivos de Censo escolar hecho disponible por el MEC a través del sistema oficial de INEP. Como resultado encontramos una diversidad de realidades, siendo que no todos los municipios cumplen con las conformidades de las leyes y normas vigentes. Entendemos que hay omisiones, contradicciones, fragilidades y posibles equivocaciones en las redes municipales de educación de los

municipios investigados en cuanto a garantizar la aplicación de todas las políticas públicas para esta etapa educacional

Palabras Clave: Educación infantil. Infancia. Redes municipales. Políticas públicas. Sudoeste de Paraná.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos aspectos da pesquisa qualitativa com os da pesquisa quantitativa.....	32
Quadro 2 – Benefícios da gestão de eventos	65
Quadro 3 – Principais Fontes e Destinações do Financiamento da Educação Infantil (2016-2021)	75
Quadro 4 – Municípios que compõem a região Sudoeste do Paraná em ordem populacional.....	82
Quadro 5 – Instituições e número de salas utilizadas, climatizadas e parque infantil	88
Quadro 6 – Número de crianças e quantidade de profissionais por sala	94
Quadro 7 – Ofertas de vagas por faixa etária e períodos integrais e parciais.....	105
Quadro 8 – <i>Per capita</i> por número de matrículas.....	108
Quadro 9 – N.º de matrículas em creches/pré-escolas por cidade da região, organizadas do maior para o menor número de matrículas.....	113
Quadro 10 – Profissionais da rede pública de Educação Infantil (creche)	124
Quadro 11 – Número de docentes da creche, escolaridade e formação	130
Quadro 12 – Crescimento dos professores homens na Educação Infantil no Brasil e no mundo (2012-2022)	150
Quadro 13 – Profissionais que atuam na educação infantil	151
Quadro 14 – Colegiados escolares.....	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Principais fontes e destinações do financiamento da Educação Infantil (2016-2021) ³	75
Gráfico 2 – Idades atendida nas instituições exclusivas de EI	91
Gráfico 3 – Refeições ofertadas por período	103
Gráfico 4 – Regime de ofertas de vagas.....	104
Gráfico 5 – Nomenclatura dos Docentes na Educação Infantil	120
Gráfico 6 – Base salarial do Docentes da Educação Infantil.....	121
Gráfico 7 – Carga horária dos docentes da Educação Infantil.....	122
Gráfico 8 – Concurso específico para Educação Infantil	123
Gráfico 9 – Formação mínima exigida dos Docentes da Educação Infantil	128
Gráfico 10 – Auxiliares de creche	136
Gráfico 11 – Escolaridade exigida para auxiliares da Educação Infantil	138
Gráfico 12 – Estagiários na função de auxiliar de sala.....	145
Gráfico 13 – Carga horária da formação continuada.....	158
Gráfico 14 – Hora-atividade disponibilizada aos docentes da Educação Infantil.....	162
Gráfico 15 – Como é feita a escolha do diretor escolar.....	166
Gráfico 16 – Coordenador Escolar	169
Gráfico 17 – Propostas pedagógicas municipais	179
Gráfico 18 – Metodologias ou concepções metodológicas adotadas pelo município ou unidades escolares.....	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	27
1.1 Delineamento inicial do tema.....	27
1.2 Delineamento metodológico.....	30
1.3 Detalhamento das etapas da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	33
2 INFÂNCIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	38
2.1 Marcos filosóficos em torno da educação da criança	38
2.2 Breve histórico da educação infantil no Brasil.....	42
2.3 Políticas públicas de educação infantil	47
2.3.1 Contribuições do Marco Legal da Primeira Infância para a educação infantil	54
2.3.2 Parâmetros Nacionais para a qualidade da Educação Infantil no Brasil.....	56
2.3.3 Financiamento da educação básica brasileira.....	72
3 PANORAMA REGIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DO PARANÁ	81
3.1 Um breve histórico da região e a importância da abrangência da AMSOP para estes municípios	81
3.2 Organização administrativa das redes municipais de educação .	87
3.2.1 Distribuição de crianças por sala de aula.....	92
3.2.2 A Alimentação na educação infantil como política pública.....	98
3.3 Cobertura da educação infantil no Sudoeste do Paraná	104
3.4 Profissionais da educação infantil e sua formação.....	118
3.4.1 Auxiliares de creche na Educação Infantil	134

3.4.2 Estagiários na função de auxiliares.....	139
3.4.3 O professor homem na Educação Infantil.....	146
3.4.4 Hora-atividade dos professores	160
3.5 Gestão escolar	164
3.5.1 Papel e atribuições da coordenação pedagógica	167
3.5.2 Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Conselhos Escolares.....	173
3.6 Organização pedagógica	177
3.7 Metodologias e concepções metodológicas	182
CONCLUSÃO	186
REFERÊNCIAS	194

INTRODUÇÃO

Há alguns anos sonhava em aprofundar o conhecimento sobre políticas públicas em educação infantil, sendo que minha proximidade com o objeto desta pesquisa iniciou aos dezessete anos, quando estava no último período do ensino médio técnico “magistério”. Foi naquele ano que comecei como docente em um projeto municipal, que na época era chamado “integral”, funcionando como contraturno escolar. Lembro-me da euforia e ansiedade em poder lecionar pela primeira vez, foram dois anos de estágio de muito aprendizado, alegrias e frustrações. Porém, foi a partir daquelas experiências que entendi a educação como sendo meu lugar.

Um ano após concluir o estágio remunerado, ingressei em concurso público municipal na cidade de Francisco Beltrão para o cargo de educador infantil. Confesso que esperava encontrar muitas surpresas, mas nunca me ocorreu iniciar o primeiro dia de trabalho em um movimento sindical que reivindicava o cumprimento do artigo n.º 62 da Lei n.º 9.394/96, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este artigo trata sobre a necessidade de uma formação mínima para os profissionais atuarem em cada etapa da educação básica. Isso deveria resultar no processo em que estados e municípios precisariam substituir as “cuidadoras” por professores formados, auxiliando no desenvolvimento integral das crianças, como prevê o artigo n.º 29 da LDB. Afinal, a finalidade da educação infantil é “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos,

psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Antes da legislação supracitada ser promulgada, não havia consenso quanto à formação de profissionais para atuar na educação infantil. Quem trabalhava nesta etapa de educação eram, no geral, pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade – quando se tratava de uma creche – e formação a nível médio (magistério) para as pré-escolas ou jardins de infância. Tendo como foco principal daquelas primeiras instituições, o cuidado e a assistência às famílias pobres que precisavam deixar seus filhos para trabalhar e assim, prover o sustendo da sua casa.

Nesta luta, buscávamos o direito de sermos incluídos no cargo de professores e, assim, a extinção da nomenclatura de educador infantil, pois o concurso público já mencionado exigia como formação mínima para trabalhar na área os critérios expostos na LDB. Todavia, o gestor municipal não reconhecia esses profissionais como docentes, desta forma não precisavam pagar o valor estabelecido pela Lei n.º 11.738, de julho de 2008, que trata do piso nacional do magistério. Os profissionais que atuavam nas turmas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas, já portavam o direito de utilizar o título de professores e, com isso, a aposentadoria especial, o direito ao piso nacional, e as elevações do plano de cargos e salários. Por fim, ganhamos na justiça esta luta e hoje em Francisco Beltrão todos os profissionais que atuam na educação infantil e no fundamental I são reconhecidos como professores e seus salários equiparados.

No ano de 2018, fui convidado a assumir a direção escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Diva Martins. Esta função me

proporcionou ampliar meu olhar sobre a educação infantil de zero a quatro anos, pois, até então, havia trabalhado apenas com crianças de três e quatro anos. Ao assumir a direção, novos problemas foram surgindo, o que me levou a buscar soluções para tais demandas. Entre tantas situações, quero ressaltar uma delas que foi muito marcante para mim: as professoras que estavam trabalhando com crianças de zero e um ano (nosso antigo berçário) me procuraram para relatar uma dificuldade encontrada com o espaço da sala, pois, devido aos berços das crianças, não encontravam um local sequer que estivesse livre para organizarem uma “bebêteca”, isto é, um espaço com livros adaptados a idade daquelas crianças. Esta situação limitava os espaços físicos e, conseqüentemente, as possibilidades de os bebês explorarem e se desenvolverem.

Diante da situação exposta, buscamos soluções para este problema. Quando nos deparamos com a metodologia de Maria Montessori, a qual traz em um de seus pilares o ambiente preparado para a criança se desenvolver, e, após estudar as possibilidades, decidimos substituir os tradicionais berços por caminhas que ficam rentes ao chão e facilitam a independência dos bebês em saírem quando acordam, além de possibilitar retirá-los após o momento da soneca. Feito essa mudança, nos surpreendemos tanto com os resultados que alcançamos que, junto com a comunidade escolar, decidimos implantar o método na unidade; hoje estamos colhendo muitos resultados positivos.

Após essa e muitas outras experiências que tive, percebi o quanto podemos contribuir com a educação, na qual pequenas atitudes se transformam em grandes mudanças. É importante frisar que apenas

conseguimos mudar alguma coisa quando olhamos para os problemas que encontramos e decidimos fazer algo para resolver.

Em 2019, houve outro grande momento democrático na educação de Francisco Beltrão, visto que todas as instituições públicas de educação do município foram chamadas para adequarem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo em vista as novas atualizações exigidas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE)¹. A LDB, em seu art. n.º 12, inciso I, traz a exigência de se criar um Projeto Político Pedagógico em cada estabelecimento de educação. Em suma, tal documento serve como um guia, levando a instituição a alcançar seus objetivos, respeitando as diferentes situações nas quais cada unidade está inserida. Desta forma, o PPP vem para auxiliar no desenvolvimento e crescimento de toda a comunidade escolar envolvida.

Ainda sobre o PPP, após as orientações, realizamos várias reuniões com a comunidade escolar, iniciando as discussões a respeito da proposta metodológica utilizada em nosso PPP até então. As reuniões contaram com a participação das professoras doutoras Caroline M. Cortelini Conceição e Roseli de Fatima Rech Pilonetto, do curso de Pedagogia da UNIOESTE (Campus Francisco Beltrão), sendo que estas conjuntamente realizaram vários estudos e orientações com os docentes da rede sobre o tema.

Desta forma, cada instituição deveria rever, junto à comunidade escolar, a metodologia posta em seu PPP e verificar se aquela estava sendo efetivamente aplicada de forma a suprir as necessidades

¹ A Secretaria Municipal de Educação está subordinada ao núcleo regional por não possuir um sistema próprio de ensino no município.

educacionais, ou, ainda, se necessitaria encontrar outra metodologia para atender a realidade daquela unidade. A meu ver, depois do plano municipal de educação, esse processo representou um dos maiores movimentos democráticos no âmbito pedagógico da educação infantil do município, pois mobilizou a Secretaria de Educação, as instituições de educação, seus colegiados e toda a comunidade escolar para a escolha metodológica que melhor representasse os anseios e necessidades educacionais, considerando a realidade específica de cada instituição e localidade.

Como resultado desse movimento, ao final daquele ano, as instituições de educação do município estavam com seus PPPs reformulados e prontos para serem usados como “bússolas” por toda a comunidade escolar, auxiliando na busca da excelência de resultados, tendo como direção seus objetivos propostos neste documento.

Com isso, percebi o quanto é importante a participação social no processo de desenvolvimento e na implantação das políticas públicas, seja na luta por direitos trabalhistas, na criação de um Projeto Político Pedagógico ou em outras votações e implementações, ou seja, de normas e leis que venham impactar diretamente a vida das pessoas.

Estes movimentos ocorridos em Francisco Beltrão, despertaram em mim muitos questionamentos a respeito da educação infantil em minha região. Sendo alguns deles: 1) como essa etapa da educação está organizado? 2) Qual era a nomenclatura utilizada para os profissionais que atuam na educação infantil? 3) Os salários estavam equiparados aos dos profissionais do ensino fundamental? 4) Existiam profissionais auxiliares em sala de aula? 5) Quais metodologias eram utilizadas na

região para a primeira etapa da educação básica? 6) Quantas crianças eram atendidas por professor, de acordo com suas idades? Entre outras perguntas que foram surgindo. Foi por meio dessas inquietações que surgiu o desejo em desenvolver uma pesquisa que respondesse a seguinte pergunta: quais similaridades e particularidades podemos observar na organização da educação infantil na região Sudoeste do Paraná?

Na busca por respostas para estes questionamentos, utilizei a internet para colher informações referentes aos temas citados. Em alguns sites oficiais das prefeituras, encontrei leis que regulamentam os planos de cargos e salários, bem como informações sobre as secretarias de educação, endereços e contatos das unidades escolares, dados dos conselhos municipais da referida pasta, planos municipais de educação entre outros assuntos gerais referentes à composição da própria secretaria de educação.

Realizamos buscas em sites oficiais do governo estadual e federal. Estes, mesmo contendo muitas informações pertinentes à educação, não apresentam dados regionais dos municípios do Sudoeste do Paraná, que respondam às perguntas feitas neste trabalho. Além dessa consulta a sites de entidades governamentais, fiz buscas em trabalhos acadêmicos na plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BBTD - que investigassem esta região dentro dos pressupostos apresentados, sem êxito para o tema.

O conhecimento dos dados propostos nesta pesquisa poderá ser utilizado amplamente no meio educacional e para a sociedade em geral, podendo servir em diferentes contextos, como: na análise e nos estudos das secretarias de educação da região e fora dela; nas instituições de

educação superior, que poderão abordar esses temas para discussão com seus acadêmicos; em organizações sindicais, no auxílio pela luta de classes, podendo se estender entre outros diversos segmentos. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a organização do atendimento público de educação infantil para as crianças de zero a cinco anos de idade, nos 42 municípios que compõem a região Sudoeste do Paraná.

Para o desenvolvimento desta investigação, optamos por um delineamento metodológico composto por ações que serviram como peças-chaves na elaboração desta pesquisa. Inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico de caráter exploratório que forneceu subsídios para a escolha da metodologia a ser utilizada no desenvolvimento deste trabalho. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo um grande número de informações, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa para poder contemplar nossos objetivos de forma mais abrangente.

Os resultados obtidos nesta pesquisa servirão de base para outros trabalhos na área, permitindo aos pesquisadores delimitarem assuntos mais específicos relacionados a educação infantil em nível regional. Não é nosso objetivo o aprofundamento de todos os dados e sim, apresentar um panorama.

No primeiro capítulo aludimos sobre o delineamento inicial do tema que consiste na apresentação dos passos iniciais que resultaram na identificação do problema de pesquisa, bem como os objetivos e as metas alcançadas com o desenvolvimento deste trabalho. Apresentamos os pilares metodológicos na abordagem quali-quantitativa com caráter exploratório, pois entendemos que assim contemplaríamos, de forma

abrangente, os objetivos propostos nesta dissertação. No detalhamento das etapas da pesquisa, discorreremos sobre os instrumentos de coleta de dados e as etapas percorridas desta pesquisa, que resultaram em 100% de participação dos municípios que compõem o Sudoeste do Paraná e a estrutura utilizada para a organização dos dados.

No segundo capítulo, abordamos o referencial teórico que norteou e embasou esta pesquisa. Apresentamos os marcos filosóficos em torno da educação das crianças, um breve resgate histórico do surgimento da educação infantil no Brasil e como se deu os seus desdobramentos. Apresentamos uma discussão sobre políticas públicas que regulamentam essa etapa da educação no país, bem como sobre o marco legal da primeira infância. Contextualizamos, uma visão acerca da qualidade da educação infantil no Brasil segundo os parâmetros nacionais. Sabendo da importância dos recursos financeiros para a execução das políticas públicas, discorreremos neste capítulo, a respeito de como se dá a distribuição dos recursos da educação em nosso país.

No terceiro capítulo apresentamos uma síntese da região Sudoeste do Paraná, na qual abordamos aspectos políticos, financeiros e geográficos, sintetizamos a importância da abrangência da Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná - AMSOP - para estes municípios. A seguir, analisamos sistematicamente os dados coletados neste estudo e, devido ao grande volume de informações, procedemos a uma categorização para melhor compreensão. São eles: a organização administrativa da rede municipal, a organização estrutural das instituições de educação infantil do Sudoeste do Paraná, a alimentação na educação infantil como política pública, a cobertura da educação infantil do

Sudoeste do Paraná, os profissionais da educação infantil e sua formação, auxiliar de creche, professor de educação infantil masculino, formação continuada de professores de educação infantil, hora atividade docente, gestão escolar e organização pedagógica das unidades. Por fim, nas considerações finais, destacamos as principais questões aludidas nesta pesquisa, buscamos expressar nossa visão, bem como as preocupações e alertas a partir da realidade encontrada durante este estudo.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos o delineamento inicial do tema que consiste em apresentar os passos iniciais e o caminho percorrido para identificar o problema de pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento deste trabalho. Apresentamos os pilares metodológicos utilizados no desenvolvimento desta investigação, os instrumentos de coleta de dados e o detalhamento das etapas percorridas neste estudo, que resultaram em 100% de participação dos municípios que compõem o Sudoeste do Paraná e a estrutura utilizada para a organização dos dados.

1.1 DELINEAMENTO INICIAL DO TEMA

A partir da proposta de traçar um panorama da educação infantil na região Sudoeste do Paraná, com a finalidade de embasar e auxiliar no delineamento da pesquisa, realizamos, no dia 12 de maio de 2021, um levantamento de teses e dissertações sobre o tema, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), recorrendo às seguintes palavras-chave: “Políticas Municipais de Educação Infantil”, “Propostas pedagógicas da educação infantil” e “Rede municipal de educação”. Os resultados serão expostos abaixo, não utilizamos o filtro por período, pois caso ocorresse de encontrarmos algum trabalho, utilizaríamos para ver os possíveis avanços que poderiam ter ocorrido. Ao aplicarmos as palavras-chave, 35 trabalhos de pesquisa foram encontrados, 28 dissertações e 6 teses, todas da área de conhecimento Ciências Humanas: Educação. Acrescentamos a palavra-chave “Sudoeste

do Paraná”, o que resultou em um único trabalho de tese, sobre educação infantil da pesquisadora Caroline Machado Cortelini Conceição (2014), que investigou as “Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)”.

As poucas pesquisas que encontramos com proximidade do objeto deste estudo estão focadas em uma instituição educacional ou em uma cidade específica, porém não apresenta uma análise ampla de estados ou por microrregiões do país. Ao todo, localizamos duas teses que possuíam proximidade com o interesse deste trabalho. Uma é a da pesquisadora Patrícia Corsino (2003), com o título “Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de educação do Rio de Janeiro”, que está integrada à pesquisa de formação de profissionais da educação infantil no referido estado, e traz assuntos relacionados ao campo da educação infantil, políticas públicas, infância, linguagem e letramento. A segunda tese encontrada, com maior semelhança ao proposto em nossa pesquisa, é de Verena Wiggers (2007), na qual sua pesquisa traz um panorama da educação infantil em alguns municípios de Santa Catarina, intitulada “As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina”.

Desta forma, entendemos que estávamos diante de um problema de pesquisa, visto que, apesar das contribuições dos estudos aludidos, não constatamos nenhuma pesquisa que proporcione um panorama atual com foco na identificação, análise e mapeamento dos trabalhos realizados na educação infantil que faça o levantamento e comparação com as políticas públicas relacionadas à educação infantil nas cidades do Sudoeste do Paraná.

A partir deste conhecimento inicial do contexto de investigação, foram surgindo algumas perguntas, como: quantas instituições públicas de educação infantil tem em cada município? Quantas crianças estão matriculadas na educação infantil no Sudoeste do Paraná? Quais as nomenclaturas utilizadas nas unidades de educação infantil? Qual a nomenclatura utilizada para os profissionais que atuam nesta etapa da educação básica? Qual a exigência mínima de escolaridade destes profissionais? Quais as propostas metodológicas utilizadas na educação infantil do Sudoeste do Paraná? Quantos professores formados atuam nestas salas de aulas? Qual é a quantidade de crianças por turma? Há coordenação pedagógica em cada unidade?

Diante disso, emerge a proposta de investigação de traçar o panorama regional a fim de perceber o que há em comum e as particularidades que caracterizam esta região do Paraná. Para tanto, sintetizamos a investigação na seguinte questão de pesquisa: o que é comum e quais são as particularidades na organização da educação infantil na região Sudoeste do Paraná?

O objetivo central da pesquisa é, então, investigar a organização do atendimento público de educação infantil para as crianças de zero a cinco anos nos municípios da referida região. Não obstante, os objetivos específicos são: 1) analisar os documentos oficiais vigentes que compõem e normatizam a organização administrativa e pedagógica das instituições de educação infantil; 2) analisar os aspectos administrativos, pedagógicos e profissionais dos 42 municípios que compõem o Sudoeste do Paraná; 3) comparar os resultados encontrados com as políticas nacionais e estaduais de educação infantil que norteiam a funcionalidade desta etapa.

1.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desta investigação, optamos por um delineamento metodológico composto por ações que serviram como peças-chaves na elaboração desta pesquisa. Iniciando com o estudo bibliográfico de caráter exploratório, o qual nos forneceu subsídios para a escolha da metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho. Por ser uma pesquisa que tem em vista mapear um grande número de informações e por nos preocuparmos com todo o processo investigativo, e não apenas com os resultados numéricos obtidos com esta pesquisa, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa para poder contemplar nossos objetivos de forma mais abrangente. Sobre a abordagem metodológica, Fonseca (2002, p. 20) afirma que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.

Os dados quantitativos têm por objetivo apreender fatos de forma mais concreta, podendo formular algumas estatísticas que servem para trazer a visão de “raio x” do Sudoeste que nos propomos elaborar, proporcionando um melhor entendimento das informações. Ao passo que a abordagem qualitativa possibilita um olhar amplo do fenômeno a ser pesquisado, analisando todo o contexto histórico e social que o fenômeno está inserido, ou seja, as características específicas e as suas modificações ao longo do tempo. Já a modalidade de pesquisa quali-quantitativa tem

como propósito “[...] interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

O método de investigação qualitativo, então, busca compreender os fenômenos humanos e quais fatores contribuem para sua ocorrência. Esse tipo de estudo não pode ser traduzido em números e não possui foco no uso de métodos e técnicas estatísticas, mas no seu processo e significado, tendo como instrumento-chave o pesquisador e o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados (SILVA; MENEZES, 2005).

Neste tipo de investigação, o pesquisador busca responder a alguns questionamentos iniciais sobre um determinado assunto no qual assume ser pertinente, por exemplo: "Quais critérios precisam ser adotados?", "Por que o assunto é pertinente?", "Como a realidade na qual o sujeito está submerso pode interferir em sua visão?". Nesse sentido, o estudo qualitativo leva em consideração o significado geral do que apenas os resultados. Para validar tal conceito, observamos a fala de Knechtel (2014, p. 101-102), na qual expõe algumas das principais características das pesquisas qualitativas:

- a) Ressaltar a construção social de realidade.
- b) Conexão entre o investigador e objeto a ser investigado.
- c) Ênfase no significado e na forma como a experiência social é construída durante o processo.
- d) Utilização da entrevista e observação do objeto de estudo como ferramenta de coleta de dados.
- e) Estudo de fenômenos específicos.

- f) Descrições detalhadas do tema em foco.
- g) Foco na narrativa dos participantes, com destaque no uso de material biográfico e autobiográfico.

Enquanto isso, ao contrário do estudo qualitativo, na pesquisa quantitativa os resultados apresentados a partir da geração dos dados podem ser quantificados. De acordo com Fonseca (2002, p. 20), a análise quantitativa se concentra na clareza e na assertividade. Conforme o autor descreve, o estudo em questão tem como influência o positivismo tal qual acredita que a realidade só pode ser assimilada com base na análise de dados fixos que são coletados por meio de instrumentos padrões e neutros.

Quadro 1 – Comparação dos aspectos da pesquisa qualitativa com os da pesquisa quantitativa

Aspecto	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Enfoque na interpretação do objeto	menor	maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	menor	maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	menor	maior
Alcance do estudo no tempo	instantâneo	intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	uma	várias
Ponto de vista do pesquisador	externo à organização	interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	definidas rigorosamente	menos estruturadas

Fonte: Fonseca, 2002.

Levando em consideração o exposto acima, a pesquisa quali-quantitativa se refere a uma ferramenta de geração de dados que utiliza tanto os métodos quantitativos quanto os qualitativos. Em suma, para a realização de uma análise aprofundada do objeto de estudo, combina-se ambas as abordagens, tanto a utilização de resultados numéricos quanto

significativos. O estudo de caráter exploratório, o qual caracterizamos esta pesquisa, faz-se bastante presente dentro da pesquisa qualitativa; seu propósito é fazer com que o pesquisador possa se familiarizar com seu objeto de estudo. Ou seja, a maneira como essa investigação é conduzida serve para que o investigador construa uma certa proximidade com o meio ao qual seu objetivo de estudo está submerso (ANDRADE, 2010).

Fundamentado na concepção de Malhotra (2001, p. 106), o estudo de cunho exploratório “[...] é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”. Isto é, a investigação exploratória vem da ênfase na interação da pesquisa com o objeto de estudo, evidenciando problemáticas e construindo propósitos com relação ao seu objeto. Tendo isso em vista, e por conta de suas especificidades, consideramos o estudo de cunho exploratório tendo aspectos de um estudo de caso.

1.3 DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A primeira etapa se compôs pelo levantamento bibliográfico e documental sobre o tema em investigação. Seguimos os estudos voltados à contextualização da educação infantil em nosso país, buscando autores que discutem esta etapa da educação com ênfase em políticas públicas. No processo de construção do referencial teórico, utilizamos artigos, dissertações e teses encontrados na plataforma da BDTD. Sendo que, dos trabalhos acadêmicos localizados, foram selecionados os mais relevantes para esta pesquisa. Para a seleção, utilizamos como descritores as

palavras: “Políticas Municipais de Educação Infantil”; “Propostas pedagógicas da educação infantil”, “Rede municipal de educação” e “Sudoeste do Paraná” são parte desta etapa a análise de documentos oficiais – da esfera nacional e estadual – que regulamentam e trazem as normativas destas políticas, buscando a compreensão com um olhar crítico, levando em conta o percurso histórico no qual essas leis surgiram e suas modificações até a atualidade. Justificamos a não consulta de documentos municipais por entender que não teríamos tempo hábil para analisar leis e normas existentes nos 42 municípios pesquisados.

No que concerne aos dados referentes aos municípios, realizamos buscas por meio eletrônico nos sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná e do Ministério da Educação do governo federal. Neste último, encontramos informações pertinentes que estavam relacionadas ao tema desta pesquisa. Paralelamente, elaboramos um questionário digital, desenvolvido por meio da plataforma Google, usando o aplicativo “formulário”. Este contou com questões claras e objetivas de múltipla escolha. O questionário contempla os seguintes pontos:

- a) **Estrutural:** nomenclaturas utilizadas nas instituições de educação infantil; regime de oferta na educação infantil; as idades das crianças atendidas nas instituições exclusivas de educação infantil dos municípios? Quantas refeições são ofertadas às crianças durante o dia, qual é o limite de crianças por sala e por faixa etária;
- b) **Profissionais da educação:** qual a nomenclatura utilizada para estes profissionais, se existe concurso específico para a educação infantil, qual a formação mínima exigida no

concurso público para ingressar nesta etapa da educação, qual é a carga horária dos profissionais que atuam na educação infantil, há diferença na base salarial dos professores que trabalham nas séries iniciais e dos que trabalham na educação infantil? (proporcional a carga horária trabalhada). Existem profissionais efetivos na função de auxiliares, há estagiários na função de auxiliar, qual a escolaridade exigida para os auxiliares, há formação continuada ofertada pelo município para os professores da rede, quantas horas anuais de formação continuada são ofertadas pelo município para os profissionais da educação infantil, os professores da educação infantil possuem um tempo destinado a hora-atividade semanal, qual a carga horária disponível semanalmente para o planejamento pedagógico desses profissionais;

- c) **Gestão:** se as direções escolares são eleitas ou nomeadas; se são do quadro efetivo ou cargo de confiança; se existe um profissional em cada unidade desempenhando a função de coordenação pedagógica.
- d) **Pedagógico:** o município possui uma proposta pedagógica municipal? Quais metodologias ou concepções metodológicas são adotadas pelo município ou unidades escolares para a educação infantil?

Após a conclusão e revisão do questionário, iniciamos o contato por telefone com as 42 secretarias municipais de educação dos municípios que compõem o Sudoeste do Paraná, sendo importante ressaltar que fomos prontamente atendidos por cada uma delas. Neste primeiro

momento, foi apresentado o trabalho que estava em desenvolvimento e solicitado o fornecimento de um e-mail institucional para que fosse encaminhado, posteriormente, o link da planilha online para a participação das secretarias no preenchimento do questionário.

Por se tratar de uma pesquisa que utilizou dados públicos e que não demandaram de uma percepção individual dos participantes ou que expusessem suas opiniões e apontamentos, esta não necessitou passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mesmo assim, é significativo enfatizar que esta pesquisa buscou cumprir a Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a qual estipula a preservação da identidade dos participantes, bem como o respeito, o sigilo e a bioética, com a finalidade de preservar os participantes de quaisquer danos éticos que possam vir a lhes acometer.

Em um segundo momento, enviamos o link da pesquisa nos e-mails obtidos no primeiro contato, seguido de orientações e informações da pesquisa, bem como dos contatos e nomes dos pesquisadores. Após o envio de todos, um novo contato foi feito para confirmar o recebimento dos e-mails. Salientamos que, ao abrirem o link, cada participante precisaria ler o termo de consentimento livre e esclarecido que constava o objetivo deste trabalho, assim como seria utilizado as informações colhidas, condicionando à aprovação do termo a abertura do questionário e, assim, poderem responder as perguntas. Em um terceiro momento, retornamos as ligações às secretarias que não haviam respondido os questionários, nos colocando à disposição para esclarecer dúvidas que poderiam ter surgido.

A coleta de dados dos questionários iniciou com o primeiro município respondendo no dia 22 de março e encerrando no dia 14 de junho de 2022, com o envio do quadragésimo segundo questionário, obtendo a percentagem de 100% de retorno dos municípios que nos propomos a pesquisar. Em posse desses dados, iniciamos o mapeamento e sistematização destes, organizando-os em forma de gráficos e tabelas, os quais estão disponibilizados neste trabalho. Após a coleta e sistematização de todas as informações, estas foram organizadas para que assim fosse possível iniciar o processo de análise dos dados. Os itens pontuados nesta pesquisa foram contextualizados e comparados com leis e normas estaduais e federais que regem as políticas públicas de educação infantil vigentes em nosso país. Após os procedimentos de composição dos dados, e nos utilizando da metáfora da colcha de retalhos do filme dirigido por Jocelyn Moorhouse (1995), os dados tornaram-se retalhos de nossa colcha que precisavam ser costurados para que o trabalho fosse concluído.

2 INFÂNCIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa, apresentamos os marcos filosóficos em torno da educação das crianças, um breve resgate histórico do surgimento da educação infantil no Brasil e como se deu os seus desdobramentos. Além disso, apresentamos uma discussão sobre políticas públicas que regulamentam esta etapa da educação em nosso país, bem como sobre o marco legal da primeira infância. Contextualizamos uma visão acerca da qualidade da educação infantil no Brasil segundo os parâmetros nacionais. Sabendo da importância dos recursos financeiros para a execução das políticas públicas, discorreremos, ademais, a respeito de como se dá a distribuição dos recursos da educação em nosso país.

2.1 MARCOS FILOSÓFICOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

A cultura da infância brasileira foi influenciada por outras culturas estrangeiras, como a europeia, devido ao fato histórico de o Brasil ter sido colonizado por europeus, criando uma forte ligação com alguns dos seus costumes. Observamos outra forte ligação com a cultura norte-americana, devido à grande atuação dos Estados Unidos no mercado de entretenimento mundial, como em filmes, programas de TV e até mesmo em livros e séries, e, por conta disso, as crianças acabam consumindo muito dos seus conteúdos, impactando diretamente na sua educação e forma de agir.

Assim, a metodologia educacional da criança na sociedade e escolas, tem sido influenciada por marcos filosóficos históricos que datam desde a Antiguidade até a era contemporânea. Segundo Ariès (2006), na Antiguidade clássica, a educação era voltada para a formação de futuros cidadãos, objetivando prepará-los para a vida política e social. Já na Idade Média, a educação era voltada para a formação do clero e para os nobres, sendo que as crianças da classe popular geralmente não tinham acesso a ela. Heywood (2004) destaca que o ensino era realizado principalmente pelos monges, e a educação era vista como um meio para alcançar a salvação da alma.

A percepção da criança na sociedade passou por diversas mudanças ao longo da história. Na Idade Média, por exemplo, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sendo inseridas precocemente no mundo do trabalho e da responsabilidade (HEYWOOD, 2004). Já no século XVIII, com o advento do Iluminismo, a criança passou a ser vista como um ser em desenvolvimento, que deveria ser educado para se tornar um adulto virtuoso e consciente (DEL PRIORE, 2008).

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES,1973, p.10).

Segundo Ariès (2006), a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, tiveram grande impacto na percepção da criança na sociedade. Pela primeira vez, a criança foi reconhecida como um ser autônomo e merecedor de direitos próprios. Com o advento da Revolução Industrial, no século XIX, a criança começou a ser vista como mão de obra barata e explorada, gerando, assim, a necessidade de regulamentação do trabalho infantil (BUENO, 2012).

Na virada do século XIX, houve uma mudança significativa na percepção da criança na sociedade ocidental. O movimento da Escola Nova, liderado por John Dewey, pregava a importância da educação como meio de formação de cidadãos críticos e autônomos (DEL PRIORI, 2008). A partir disso, a criança foi entendida como um ser em formação, com necessidades específicas e, deste modo, diferentes dos adultos.

Essa mudança na percepção da criança como ser em formação e sujeito de direitos levou ao surgimento de políticas públicas voltadas para a proteção e o bem-estar da infância. No Brasil, por exemplo, a primeira legislação específica para proteção da infância foi a Lei de 24 de outubro de 1927, que criou o Juizado de Menores (MELO, 2015). Já a Constituição de 1988 consagrou a proteção integral da criança e do adolescente como direito fundamental, estabelecendo a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Logo, a percepção da criança na sociedade passou por diversas transformações ao longo da história, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais. A criança deixou de ser vista como adulto em miniatura e passou a ser reconhecida como um ser em formação, com necessidades e direitos específicos. Esta mudança na percepção da

infância levou ao surgimento de políticas públicas voltadas para a proteção e o bem-estar da criança e do adolescente.

O Iluminismo modificou o pensamento sobre a educação da criança. Segundo Burke (2004), a ideia de que a razão e o conhecimento poderiam transformar a sociedade e a vida das pessoas começou a ganhar força, e a educação passou a ser vista como um direito de todos. Com o surgimento das primeiras escolas públicas, a educação começou a ser entendida como um meio para a formação de cidadãos livres e iguais perante a lei.

compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Contudo, no Brasil, a educação infantil começou a ser valorizada apenas a partir do século XX, quando a ideia de que a educação deveria ser um direito de todos começou a ganhar força. Bueno (2012) destaca que, até então, a educação infantil era vista como um serviço de assistência social, e não como um direito da criança. Uma vez verificados os elementos históricos, percebemos uma reflexão direta nos marcos filosóficos da educação da criança e na reformulação destes enquanto sujeitos na família, escola e sociedade.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil é um direito humano fundamental e é reconhecida por diversos tratados internacionais como tal. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) estabelece, em seu art. n.º 26, que "[...] toda pessoa tem direito à educação", e a Declaração dos Direitos da Criança (1959) afirma, no art. n.º 7, que "[...] a criança tem direito à educação, [...] a fim de que possa desenvolver suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social" (DUDH, 1948).

A Convenção Americana de Direitos Humanos - CADH (1969), conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, estabelece a obrigatoriedade da educação, afirmando, no art. n.º 13, §1, que "[...] toda pessoa tem direito à educação" e que "[...] a educação necessita ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental e básico" – CADH (1969). Além disso, a CADH reconhece a importância da educação infantil como base para a formação do indivíduo, afirmando, em seu art. n.º 13, §2, que "[...] a educação precisa estar orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" - CADH (1969).

A Convenção sobre os Direitos da Criança CDC – (1989), por sua vez, reforça o direito à educação infantil e estabelece que os Estados-partes garantam o direito de toda criança à educação, "[...] visando a plena realização desse direito, em conformidade com seu potencial" (Art. 28). Não obstante, a CDC estabelece que a educação precisa ser gratuita e obrigatória ao menos no ensino fundamental e que os Estados-partes

tomem "[...] medidas apropriadas para assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação" (Art. 28).

A educação infantil, portanto, é um direito reconhecido pelos principais tratados internacionais de direitos humanos. Estes tratados estabelecem que a educação deveria ser garantida de forma gratuita, obrigatória e de qualidade para todas as crianças, visando a plena realização de seu potencial e o desenvolvimento de suas aptidões, capacidade de emitir juízo e senso de responsabilidade moral e social. O seu cumprimento é fundamental para a formação do indivíduo e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Além dos tratados e convenções já citados, outros documentos internacionais apontam a importância do direito à educação infantil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, por sua vez, salienta a importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento integral das crianças e para a redução das desigualdades sociais. Segundo a organização, a educação na primeira infância "[...] contribui para o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico da criança, criando bases sólidas para a aprendizagem e a formação de habilidades, atitudes e valores para toda a vida" (UNESCO, 2012, p. 7). A Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF destaca a importância da educação infantil como uma forma de garantir o desenvolvimento pleno das crianças e de reduzir as desigualdades sociais. Para a organização, "[...] a educação infantil é um direito da criança e é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (UNICEF, 2018, p. 9).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) que busca promover o desenvolvimento sustentável em escala global. O ODS 4, em específico, trata da educação de qualidade para todos, incluindo a educação infantil. De acordo com a ONU (2019), o acesso à educação infantil de qualidade é essencial para garantir uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida, aprimorar as habilidades socioemocionais e cognitivas das crianças, bem como promover a equidade e reduzir as desigualdades. Além disso, a UNESCO (2016) destaca que a educação infantil é um direito humano fundamental e uma base importante para o desenvolvimento sustentável. A instituição ressalta que a educação na primeira infância tem de ser de qualidade, abrangente, inclusiva e equitativa, visando promover o desenvolvimento integral das crianças.

Neste contexto, o ODS 4 estabelece metas específicas a serem alcançadas até 2030, como a universalização do acesso à educação infantil de qualidade, a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e a garantia de educação inclusiva e equitativa para todos. Para a UNICEF (2019), é fundamental que os governos adotem políticas públicas que visem a universalização do acesso à educação infantil e que sejam capazes de garantir a qualidade do ensino oferecido. Portanto, a garantia do direito à educação infantil de qualidade está intrinsecamente ligada à promoção do desenvolvimento sustentável e à promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. A implementação das metas do ODS 4 e o cumprimento das diretrizes da UNESCO e UNICEF são essenciais para garantir o acesso de todas as crianças à educação, assim como para promover uma educação de qualidade capaz de prepará-las para os desafios do mundo atual e futuro. À vista disso, diversos documentos

internacionais e entidades de educação destacam a importância do direito à educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças e para a redução das desigualdades sociais. Tais documentos e entidades apontam para a necessidade de garantir o acesso universal e equitativo à educação na primeira infância.

No âmbito do direito normativo interno, desde a primeira Constituição do Brasil, promulgada em 1824, a educação foi vista como um dever do Estado. O artigo n.º 179 da Constituição Imperial estabelecia que "[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (BRASIL, 1824). Posteriormente, a Constituição de 1891 garantiu o ensino primário gratuito e facultativo, porém, não obrigatório (BRASIL, 1891). Com a Constituição de 1934, a educação passou a ser considerada um direito social, sendo estabelecido, no art. n.º 148, que "[...] a educação é direito de todos e será inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (BRASIL, 1934). Já a Constituição de 1946 destacou que a educação precisa ser gratuita e obrigatória para o ensino primário (BRASIL, 1946). A Constituição de 1967, durante o período da ditadura militar, determinou que a educação seria livre à iniciativa privada, mantendo a obrigatoriedade e gratuidade apenas para o ensino primário (BRASIL, 1967).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil – CF- de 1988 estabelece, em seu artigo n.º 208, que o Estado garanta o acesso à educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de zero a cinco anos de idade. Diante desse mandamento constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) complementa esse direito, destacando em seu artigo n.º 53 que é papel do Estado assegurar à criança e ao adolescente o acesso à educação, além de proteger e garantir os

direitos fundamentais a eles inerentes. O estatuto estabelece que a educação tem de ser garantida em igualdade de condições para todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação.

Ambas as leis garantem que a educação infantil é um direito de todas as crianças, independentemente da sua condição social, econômica, cultural ou étnica. Além disso, as leis determinam que o Estado tem que garantir a qualidade da educação, visando ao pleno desenvolvimento das crianças, tanto em termos cognitivos como socioemocionais. O acesso à educação infantil tem sido cada vez mais valorizado no Brasil, especialmente após a promulgação da CF (1988) e do ECA (1990). No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados para que este direito seja plenamente garantido. Um dos principais desafios é o acesso, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social ou que vivem em regiões remotas do país.

A educação infantil é um direito previsto em leis e normativas que regulamentam o sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 estabelece a obrigatoriedade da educação básica e a sua oferta gratuita na rede pública de educação. Além disso, a LDB reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e determina que esta seja oferecida em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), por sua vez, é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC contempla a educação infantil como uma das etapas e define as competências e habilidades que as crianças precisam desenvolver nesta fase, de forma a garantir uma formação integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é previsto pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira em um horizonte de dez anos. O PNE, por meio da meta 1, determina a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e a ampliação da oferta de creches para atender no mínimo 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do plano. As metas do PNE são complementadas pelas Metas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual estabelece diretrizes para a promoção e defesa dos direitos humanos na educação. A meta 7 do PNEDH busca garantir uma educação infantil de qualidade, inclusiva e não discriminatória para todas as crianças, valorizando as suas identidades, culturas e diversidades.

Assim, a legislação brasileira garante o direito à educação infantil como uma etapa essencial da educação básica, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. A LDB, o PNE, a BNCC e as metas do PNEDH são instrumentos legais e normativos que orientam a oferta e a qualidade da educação infantil no país, assegurando o acesso e a equidade na educação para todas as crianças.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Percebemos que a história da educação no Brasil é marcada por desigualdades e exclusões, principalmente no que se refere à educação infantil. A falta de políticas públicas efetivas e a ausência de uma cultura educacional inclusiva, geraram enormes desafios para a promoção de uma

educação de qualidade para todas as crianças. As políticas públicas são um conjunto de ações e decisões tomadas pelo Estado para garantir direitos e promover o bem-estar da população (SOUZA, 2006). Elas são formuladas e implementadas pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como por instituições e organizações da sociedade civil (DAGNINO *et al.*, 2006).

A concepção de políticas públicas envolve a identificação de problemas, a definição de objetivos, a escolha de alternativas de intervenção, a alocação de recursos e a avaliação dos resultados (BRESSER-PEREIRA, 2004). Além disso, as políticas públicas devem ser baseadas em princípios como a democracia, a transparência, a participação social e a efetividade (OLIVEIRA, 2003).

Para Souza (2006), as políticas públicas podem ser classificadas em três tipos: redistributivas, regulatórias e constitutivas. As políticas redistributivas visam corrigir desigualdades e distribuir recursos de forma mais justa. As políticas regulatórias buscam controlar a atuação de agentes econômicos e sociais. Já as políticas constitutivas têm como objetivo criar novas instituições ou modificar as existentes.

A implementação das políticas públicas pode enfrentar diversos obstáculos, como a falta de recursos, a resistência de grupos de interesse, a burocratização e a falta de capacidade técnica (BRESSER-PEREIRA, 2004). Por isso, é importante que as políticas sejam acompanhadas de instrumentos de monitoramento e avaliação, a fim de verificar sua efetividade e corrigir possíveis falhas (DAGNINO *et al.*, 2006). Logo, as políticas públicas são um importante instrumento do Estado para garantir direitos e promover o bem-estar da população. Sua concepção envolve a identificação de problemas, a definição de objetivos, a escolha de

alternativas de intervenção, a alocação de recursos e a avaliação dos resultados. A implementação das políticas pode enfrentar obstáculos, mas é possível superá-los com o uso de instrumentos de monitoramento e avaliação.

Ao longo do século XX, as políticas públicas de educação infantil no Brasil foram marcadas por uma abordagem residualista, que tratava a educação infantil como um complemento à educação familiar. Segundo Oliveira (2003), essa abordagem se baseava na ideia de que a educação infantil não era uma necessidade universal, mas sim um serviço destinado às famílias de baixa renda que não podiam arcar com a educação de seus filhos. Tais políticas são conhecidas como políticas focalizadas, ou seja, direcionadas para grupos específicos ou para atender necessidades pontuais, sem abranger toda a sociedade de forma universal (ARRETCHÉ, 2012). Este tipo de política foi bastante difundido nas décadas de 1980 e 1990, período em que se intensificaram as políticas neoliberais em diversos países (OLIVEIRA, 2003).

Arretche (2012) argumenta que as políticas públicas residualistas têm como princípio a lógica de que é preciso focar os recursos públicos em grupos ou áreas consideradas prioritárias, deixando de lado aqueles que não se enquadram nessa categoria. Dessa forma, a universalização do acesso a bens e serviços públicos é colocada em segundo plano, o que pode gerar desigualdades sociais e aprofundar a exclusão social.

Oliveira (2003) aponta que as políticas públicas residualistas são baseadas na ideia de que o Estado tem que intervir o mínimo possível na economia e na sociedade, limitando-se a atuar em áreas consideradas prioritárias ou emergenciais. Este tipo de política pública pode ser considerado como uma forma de minimizar os custos do Estado, ao

reduzir os investimentos em áreas que não são consideradas prioritárias. Segundo Arretche (2012), tais políticas públicas tendem a reproduzir as desigualdades sociais já existentes, uma vez que privilegiam apenas determinados grupos ou áreas, deixando outros sem acesso aos recursos públicos.

Nesse sentido, é importante considerar a relação entre as políticas públicas residualistas e a exclusão social, já que essa forma de atuação do Estado pode aprofundar as desigualdades e dificultar o acesso aos bens e serviços públicos por parte da população mais vulnerável (OLIVEIRA, 2003). Assim, as políticas públicas residualistas têm como principal característica a focalização em grupos específicos ou áreas consideradas prioritárias, deixando de lado a universalização do acesso aos bens e serviços públicos. Essa forma de atuação do Estado pode gerar desigualdades sociais e aprofundar a exclusão social, reproduzindo as desigualdades já existentes na sociedade (ARRETCHE, 2012; OLIVEIRA, 2003).

Esta visão reducionista e limitada da educação infantil persistiu por muitas décadas, gerando enormes desafios para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. A falta de investimentos, de formação adequada para os profissionais da educação e de estrutura adequada nas escolas foram alguns dos principais obstáculos enfrentados ao longo desse período.

As políticas públicas universais são aquelas que buscam garantir o acesso de todos os cidadãos a determinados bens e serviços, independentemente de sua condição socioeconômica ou outros fatores que possam gerar desigualdades. Na área da educação, a universalização é um dos princípios norteadores das políticas públicas educacionais, e tem

como objetivo garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade (DAGNINO *et al.*, 2006).

A implementação de políticas públicas universais na educação é uma tarefa desafiadora. A garantia de acesso igualitário à educação de qualidade exige um conjunto de medidas que visam reduzir as desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso e a qualidade da educação. Essas medidas incluem o aumento dos recursos financeiros destinados à educação, a formação de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a oferta de programas de educação inclusiva (OLIVEIRA, 2003). Além disso, é necessário considerar a complexidade da realidade social brasileira e a diversidade de situações enfrentadas pelos diferentes grupos sociais. As políticas públicas universais devem levar em conta as desigualdades regionais e sociais que afetam o acesso à educação, bem como as diferenças culturais e étnicas que influenciam a forma como as crianças aprendem (DAGNINO *et al.*, 2006).

A criação de políticas públicas universais na educação é fundamental para garantir o desenvolvimento social e econômico do país. A educação é um fator determinante para o crescimento econômico e para a redução das desigualdades sociais, e, por isso, tem de ser tratada como uma prioridade pelos governos (OLIVEIRA, 2003).

A implementação destas políticas públicas na educação é um desafio que exige ações articuladas entre diferentes áreas governamentais e a sociedade civil, visto que precisam levar em conta as desigualdades socioeconômicas e culturais que afetam o acesso à educação, sendo orientadas pelo objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica (DAGNINO *et al.*, 2006; OLIVEIRA, 2003). De fato, nos últimos anos,

houve um crescente reconhecimento da importância da educação infantil como um direito universal e inalienável de todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica. No entanto, a implementação de políticas públicas universalistas ainda enfrenta enormes desafios.

Segundo Dagnino *et al.* (2006), um dos principais desafios para a implementação de políticas públicas universalistas é a resistência cultural e ideológica em relação à educação infantil como um direito universal. Muitos ainda veem a área como um serviço destinado apenas às famílias de baixa renda, e não como um direito de todas as crianças. Além disso, há desafios estruturais a serem enfrentados, como a falta de investimentos e de formação adequada para os profissionais. Ainda é necessário superar as desigualdades regionais e garantir a universalização do acesso à educação infantil em todo o país.

Logo, os desafios enfrentados pela política pública de educação infantil no Brasil são históricos e estruturais. É necessário superar a abordagem residualista do passado e reconhecer esta etapa de aprendizagem como um direito universal e inalienável de todas as crianças. Para isso, é preciso investir na formação adequada dos profissionais da educação, na estruturação adequada das escolas e na garantia de acesso universal à educação infantil em todo o país.

Ademais, os desafios contemporâneos para a educação infantil pós-covid impuseram um repensar das práticas pedagógicas, considerando as novas demandas das crianças e suas famílias. Conforme destacado por Machado, Avancini e Oliveira (2020), é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher as crianças e suas emoções, promovendo o diálogo e a escuta ativa. É imprescindível repensar a

organização do espaço físico e das atividades, considerando as medidas de segurança sanitária e a necessidade de manter o distanciamento social.

A pandemia da COVID-19 tem afetado profundamente a área em estudo, trazendo novos desafios para professores, pais e crianças, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Conforme apontado por Oliveira e Rosa (2020), o isolamento social imposto pela pandemia tem intensificado o uso das TICs na educação infantil, mas tem exposto as desigualdades sociais e digitais, uma vez que muitas famílias não têm acesso à internet e/ou a dispositivos eletrônicos adequados para a educação online.

Outro desafio importante para a educação infantil pós-covid é garantir a formação e capacitação dos professores para lidar com as novas tecnologias e metodologias de ensino. Conforme apontado por Almeida e Ferreira (2020), é preciso oferecer formação continuada aos professores para que possam lidar com as TICs de forma crítica e reflexiva, e para que possam adaptar suas práticas pedagógicas às novas realidades.

Por fim, é significativo salientar que os desafios contemporâneos para a educação infantil pós-covid envolvem garantir a equidade e a qualidade da educação oferecida, especialmente para aqueles que mais precisam. Conforme apontado por Ribeiro e Souza (2020), é necessário que as políticas públicas e as escolas adotem estratégias para garantir o acesso à educação para todos, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social, econômica e digital.

2.3.1 Contribuições do Marco Legal da Primeira Infância para a educação infantil

Sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff em 2016, a lei que dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância, período compreendido pelos primeiros seis anos completos da criança, denominada de “O Marco da Primeira Infância” se deu por várias mãos, tendo como prioridade absoluta o desenvolvimento integral da criança.

A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem [...] implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando garantir seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2016).

É pertinente destacar que há mudanças significativas no âmbito dos direitos da criança desde a Constituição Federal de 1988, em que se estabelece o direito à vida, à saúde, à cultura, à dignidade, ao respeito e convivência familiar e comunitária, colocando-as a salvo de toda forma de discriminação, violência, exploração e crueldade, sendo este um dever tanto do Estado como da família. Seguindo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), que estabelece a criança como sujeito de direitos fundamentais plenos e proteção integral, a fim de lhes dar condições ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Questiona-se, portanto, quais as contribuições para a educação proporcionam a Lei em comento? A princípio, estudos feitos sobre o tema demonstrou que houve diminuição no número de mortes de crianças no parto e aumento de matrículas escolares. Contudo, o Brasil, como outros

países, ainda investe pouco nessa faixa etária da população. Nesse sentido, a Lei instituiu por definitivo o atendimento ao interesse superior da criança como cidadã, com isso, estabelece o direito de incluir a criança em tudo que lhe diga respeito, considerando a faixa etária e desenvolvimento. Ouvir a criança na elaboração de políticas públicas foi um grande passo e mostra a seriedade da Lei ao dispor a criança como sujeito de direitos.

Na educação, o art. n.º 5 da referida lei estabelece o direito da criança à educação infantil, ao lazer e ao brincar e, dessa forma, envolve uma abordagem mais participativa e o respeito às individualidades, assim como a promoção do desenvolvimento motor e da socialização. Neste ponto, ressalta-se a triste história de escravização e trabalho infantil deveria ser rechaçado e fiscalizado para as devidas sanções. O direito ao brincar é dever de o Estado e da família; priorizar momentos de lazer à criança, lugares onde ela possa brincar, como em parques em praças públicas, atividades próprias na creche.

Ressaltamos ainda a expressividade em ações afetivas, consolidando a importância do vínculo afetivo do professor no estímulo ao desenvolvimento da criança, bem como fomentando estudos sobre o tema abrangendo todas as áreas da educação. Inclusive, Leite e Tagliaferro (2005, p. 249) apontam que a afetividade permeia a construção da identidade, tal sua importância na formação da criança. Ribeiro (2010) assegura que a aprendizagem se realiza pela afetividade. Dias (2003) explica que a boa relação entre professor e aluno gera melhorias e atitudes mais positivas em relação ao conteúdo que esses professores ministram.

Por fim, destacamos a eleição da prioridade à qualificação de profissionais que atendam à especificidade da primeira infância, pauta recorrente requerida por professores. Na sociedade atual, é comum pai e mãe estarem trabalhando quase o dia inteiro e ter profissionais que saibam lidar com essas crianças que acabaram de nascer é essencial para o desenvolvimento saudável e integral da criança. Concluímos que a Lei n.º 13.257/16 trouxe diversas contribuições à educação no intuito de proteger e alcançar o melhor desenvolvimento integral da criança, vista atualmente como sujeito de direitos fundamentais plenos, tendo, assim, maior inclusão em políticas públicas, bem como o dever do Estado em investir de forma significativa nessa faixa etária, melhorando, portanto, o atendimento à demanda que vem crescendo nos últimos anos.

2.3.2 Parâmetros Nacionais para a qualidade da Educação Infantil no Brasil

A compreensão contemporânea sobre os direitos das crianças evidencia uma transição paradigmática na qual a educação infantil é concebida não apenas como um serviço de apoio às mães trabalhadoras, mas como um direito intrínseco da criança. Este reconhecimento implica na necessidade de instituições de ensino voltadas para esta faixa etária proporcionarem um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

A literatura especializada, incluindo os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003), destaca a importância de se considerar a educação infantil como um campo complexo e multifacetado, que vai além do

cuidado básico, envolvendo a educação e o desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento e estágios de crescimento.

A qualidade na educação infantil, é um conceito multifatorial que engloba valores, tradições culturais, conhecimentos científicos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como o contexto histórico, social e econômico no qual as instituições estão inseridas. Tais aspectos são fundamentais para a compreensão e a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e aos direitos das crianças pequenas. O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” reflete essa visão ao apontar a diversidade de fatores que influenciam a qualidade da educação (BRASIL/MEC/SEC, 2009).

A responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas é um tema que ganha destaque na discussão sobre os direitos da mulher e a definição de qualidade em educação infantil. Esta perspectiva é sustentada pela ideia de que o atendimento às crianças em instituições educacionais deve ser encarado como uma questão de direito e não apenas como uma conveniência para as famílias. Nesse sentido, a educação infantil passa a ser vista como um componente essencial na estrutura social, demandando um compromisso coletivo para a sua efetivação.

Segundo Oliveira (2018), a educação infantil de qualidade é importante porque permite o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Esta etapa de educação tem de ser entendida como um processo educativo contínuo e não como uma preparação para o ensino fundamental. Segundo Araújo e Almeida (2018), a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança como um todo, permitindo que ela aprenda a se relacionar com outras pessoas, a desenvolver habilidades motoras e

a compreender o mundo ao seu redor. Além disso, ela é fundamental para a promoção da igualdade social e para o combate à exclusão educacional. De acordo com Padilha (2018), esta é uma ferramenta importante para a promoção da inclusão social, uma vez que proporciona às crianças uma base sólida para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, independentemente de sua origem socioeconômica.

Os desafios para a implementação de uma educação infantil de qualidade são inúmeros e passam pela necessidade de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas vigentes. Dahlberg, Moss e Pence (2003) argumentam que a visão de educação como um serviço ou produto a ser entregue é limitada e não atende às complexidades inerentes ao processo educativo, especialmente no que se refere à primeira infância. A educação de qualidade deve, portanto, transcender a mera transmissão de conhecimentos, engajando-se na promoção do desenvolvimento integral da criança.

A importância de uma abordagem integrada na educação infantil, que considere tanto os aspectos de cuidado quanto os de educação, é enfatizada pela literatura. Tal abordagem não apenas reconhece as necessidades básicas das crianças, mas também valoriza o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. A implementação de práticas educativas que respeitem as especificidades de cada faixa etária, considerando as dimensões física, emocional, social e cognitiva, é fundamental para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento saudável.

A sua qualidade está diretamente relacionada à formação dos profissionais que atuam nessa área. Segundo Machado (2018), a formação dos professores que trabalham nesta área é fundamental para garantir a

qualidade da educação oferecida às crianças. A formação continuada e a atualização constante dos professores são fatores essenciais para a melhoria da educação infantil. Contudo, esta não tem de ser vista apenas como uma responsabilidade do poder público, mas como um dever de toda a sociedade.

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003) papel do professor na educação infantil é, portanto, crucial. Este deve ser capaz de criar um ambiente que estimule a curiosidade, a exploração e a aprendizagem ativa das crianças. A formação e a capacitação continuada de professores emergem como um aspecto central na garantia de uma educação infantil de qualidade. A compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, aliada a uma postura reflexiva e crítica sobre a prática pedagógica, constitui a base para a atuação eficaz do professor neste contexto.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), avaliação da qualidade na educação infantil também se apresenta como um desafio, dada a sua natureza complexa e multifacetada. Os indicadores de qualidade não podem se limitar a aspectos quantitativos ou facilmente mensuráveis, mas devem incorporar critérios que reflitam as dimensões qualitativas do processo educativo. A participação das famílias e da comunidade na definição desses critérios é essencial para assegurar que a educação infantil atenda às expectativas e necessidades de todos os envolvidos.

Nesse sentido, conforme acentuam Santos e Costa (2018), é necessário que haja uma integração entre a escola, a família e a comunidade, para que se possa promover o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, é importante destacar que a sua qualidade está diretamente relacionada à formação dos profissionais que atuam nessa

área e à participação da família e da comunidade no processo educativo. A promoção de uma educação infantil de qualidade é, portanto, um desafio que precisa ser enfrentado por toda a sociedade, em busca de uma educação mais inclusiva e igualitária.

A ideia de esperar um resultado previsível e uniforme no atendimento à criança em qualquer parte do mundo traz consigo o risco de conceber a qualidade como um conceito universal e descontextualizado (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Contudo, há uma necessidade premente de repensar o conceito de qualidade na educação infantil, considerando sua natureza subjetiva, social e contextualizada. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003) sugerem uma abordagem pós-moderna, que valoriza a construção de significados, levando em conta os direitos e necessidades dos envolvidos no processo educativo.

A definição do conceito de qualidade na educação infantil deve envolver todos os profissionais das instituições que atendem crianças. É fundamental que esses profissionais participem ativamente na elaboração de propostas educativas contextualizadas, considerando as particularidades e necessidades locais (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Esse processo colaborativo promove a construção de verdadeiros fóruns sociais, nos quais crianças e adultos trabalham juntos para desenvolver propostas escolares, políticas e sociais que respeitem os direitos das crianças e busquem a qualidade na educação.

Na construção da criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a criança de

Locke. O desafio é fazer que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.65)

A discussão sobre qualidade na educação infantil também está intrinsecamente ligada às políticas educacionais. Essas políticas frequentemente buscam melhorar a qualidade da educação, seja através de reformas educacionais ou outras estratégias (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). O debate sobre qualidade na educação infantil precisa considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões sociais, culturais e políticas envolvidas. É necessário um olhar crítico sobre as políticas educacionais vigentes e seus impactos na prática pedagógica (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Além disso, é essencial promover uma reflexão sobre as diferentes concepções de qualidade e como elas influenciam as práticas educativas em diferentes contextos. Podemos identificar diversos indicadores de qualidade que são utilizados por órgãos e agências com a finalidade de estabelecer padrões para a qualidade.

A Agenda 2030 das Nações Unidas, por exemplo, estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que incluem metas específicas para a educação, incluindo a educação infantil. Sendo uma das metas dos ODS relacionada à educação infantil é a Meta 4.2, que visa garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade

na fase pré-escolar. Logo, no cenário das agências internacionais, a sua qualidade pode ser avaliada considerando-se diferentes parâmetros e indicadores definidos por organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial. Esses parâmetros destacam a importância de a educação infantil ser acessível, inclusiva e equitativa, orientada para o desenvolvimento integral da criança, com professores capacitados, recursos e materiais adequados, instalações seguras e higiênicas e participação ativa das famílias no processo educativo.

Para isso, a ONU estabeleceu alguns indicadores que podem ser utilizados para avaliar a qualidade da educação infantil, como a proporção de crianças matriculadas em relação à população de crianças em idade pré-escolar e a proporção de crianças que frequentam a educação infantil em tempo integral (ONU, 2015). Além disso, a ONU destaca que a sua qualidade pode ser avaliada considerando-se a estrutura e o ambiente físico das escolas, a formação e o suporte aos professores, a inclusão de crianças com necessidades especiais e a promoção da participação das famílias no processo educativo (ONU, 2015). Outro organismo internacional que estabelece parâmetros para a qualidade desta é o Banco Mundial, que destaca a importância da educação infantil como um investimento de longo prazo no desenvolvimento humano e econômico dos países (BANCO MUNDIAL, 2018). Para o Banco Mundial, a sua qualidade pode ser avaliada considerando-se diversos aspectos, como a qualificação dos professores, a oferta de recursos e materiais educativos, a segurança e higiene das instalações, a acessibilidade para crianças com deficiência e a participação das famílias no processo educativo (BANCO MUNDIAL, 2018).

A Constituição Federal da República do Brasil de 1988 estabelece que a educação infantil é um direito das crianças e dever do Estado, e precisa ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1988). A LDB complementa a Constituição ao estabelecer que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem que ser oferecida de forma gratuita, prioritariamente na rede pública, e ter como objetivo o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

Outro indicador importante para a avaliação da sua qualidade no Brasil é o Programa Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Infantil (PNAQEI), criado em 2005. O PNAQEI tem como objetivo medir a qualidade das creches e pré-escolas em todo o país, e leva em consideração indicadores como a formação dos profissionais que atuam nesta etapa educacional, as condições físicas e materiais das escolas, e a qualidade das atividades pedagógicas oferecidas (BRASIL, 2005). O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, estabelece metas específicas para esta etapa, como a universalização do atendimento em creches para crianças de até três anos e a ampliação da oferta de pré-escola para todas as crianças de quatro e cinco anos (BRASIL, 2014).

Além disso, o Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (Formação pela Escola) tem como objetivo promover a formação de gestores e profissionais da educação, visando à melhoria da qualidade da educação no país (BRASIL, 2018).

Existem indicadores estabelecidos por agências não governamentais, um exemplo é a escala de avaliação infantil *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS), criada nos Estados Unidos em 1990 e adaptada ao contexto brasileiro em 2010. Essa escala

é considerada uma das mais abrangentes para avaliação da qualidade de creches e pré-escolas e é composta por 43 itens, divididos em sete dimensões: ambiente físico, materiais pedagógicos, atividades, interações, desenvolvimento infantil, saúde e segurança, e administração. (OLIVEIRA, *et al.*, 2014)

Outro indicador utilizado para avaliar a qualidade da educação infantil no Brasil é o Selo UNICEF, que tem como objetivo reconhecer e premiar municípios que investem em políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Para obtenção do selo, é necessário que o município apresente resultados positivos em áreas como educação, saúde, assistência social e participação social. (UNICEF, 2021). Ademais, o Guia de Orientações Técnicas: Educação Infantil (BRASIL, 2010) apresenta uma série de indicadores para avaliação da sua qualidade, divididos em seis eixos: político-pedagógico, pessoal, comunidade, espaço físico, materiais e equipamentos e gestão. Esses indicadores são utilizados pelos gestores e profissionais da educação para planejar, implementar e avaliar as ações desenvolvidas nas suas respectivas instituições. Percebe-se que diversos indicadores nacionais foram criados por organizações não governamentais (ONGs). Estes indicadores buscam avaliar diferentes aspectos da educação infantil, desde a infraestrutura das escolas até a formação dos professores e a participação da comunidade.

O Quadro 2 apresenta um resumo de alguns dos itens utilizados pelos órgãos internacionais e nacionais para a qualificação da educação infantil no Brasil, destacando o objetivo de cada indicador, seus critérios de avaliação e a avaliação atual do país em relação a cada um deles.

Quadro 2 – Benefícios da gestão de eventos

Indicador	Objetivo	Critério	Avaliação no Brasil
Formação de professores	Garantir que os professores tenham formação adequada para trabalhar com crianças na primeira infância.	Exigência de formação superior em Pedagogia ou licenciatura com especialização em Educação Infantil.	Em 2020, cerca de 52,7% dos professores que atuam na Educação Infantil não possuem formação adequada para o cargo (INEP, 2021).
Ambiente físico	Garantir ambientes físicos adequados para o desenvolvimento das crianças.	Espaços bem iluminados, ventilados, seguros e higienizados, além de espaços externos e equipamentos adequados.	Cerca de 30% das escolas públicas de educação infantil no Brasil possuem estrutura física inadequada (INEP, 2021).
Relação professor-criança	Estabelecer relações de confiança e afeto entre professor e criança.	Recomendação de um professor para cada seis a oito crianças.	A relação professor-criança tem melhorado nos últimos anos, mas ainda não atinge o ideal recomendado (INEP, 2021).
Atendimento integral	Oferecer atendimento integral às crianças, contemplando alimentação, cuidados com a saúde e educação.	Disponibilização de alimentação adequada, acompanhamento da saúde das crianças e atividades pedagógicas.	Ainda há carência de atendimento integral em muitas escolas públicas de educação infantil no Brasil (INEP, 2021).
Participação da família	Promover a participação da	Disponibilização de espaços para	Ainda há pouca participação das

	família no processo educacional das crianças.	diálogo com as famílias, eventos que envolvam a participação das famílias na escola.	famílias na educação infantil, especialmente entre famílias de baixa renda (INEP, 2021).
Inclusão de crianças com deficiência	Garantir a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.	Capacitação de professores e adaptação de espaços e materiais pedagógicos para atender às necessidades das crianças com deficiência.	A inclusão de crianças com deficiência tem melhorado nos últimos anos, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados (INEP, 2021).
Avaliação e acompanhamento	Realizar avaliação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças.	Utilização de instrumentos de avaliação, acompanhamento da frequência e do desenvolvimento das crianças.	A avaliação e acompanhamento têm melhorado nos últimos anos, mas ainda há muitas escolas que não realizam essa prática (INEP, 2021).
Projetos pedagógicos	Elaborar projetos pedagógicos que contemplem as especificidades da educação infantil.	Elaboração de projetos pedagógicos que contemplem as necessidades das crianças na primeira infância.	Ainda há muitas escolas que não têm projetos pedagógicos adequados à educação infantil (INEP, 2021).

Fonte: Adaptado de INEP, 2021.

A partir da leitura do quadro acima, percebemos que o objetivo dos indicadores é auxiliar na avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil. Assim, diversos indicadores nacionais foram criados por organizações não governamentais. Esses indicadores buscam avaliar

diferentes aspectos desta etapa educacional, desde a infraestrutura das escolas até a formação dos professores e a participação da comunidade.

A qualidade na educação infantil não pode ser compreendida de forma estática ou unidimensional. É um conceito dinâmico e multifacetado, que deve ser constantemente questionado e reavaliado à luz das necessidades e direitos das crianças (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Portanto, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam flexíveis o suficiente para se adaptarem às mudanças sociais, culturais e políticas.

A perspectiva pós-moderna proposta por Dahlberg, Moss e Pence (2003) destaca a importância de reconhecer a diversidade de experiências e realidades na educação infantil. Em vez de buscar uma definição única de qualidade, é fundamental valorizar as diferentes formas de conhecimento e as múltiplas vozes presentes no contexto educativo. Isso implica em reconhecer e respeitar as diferentes culturas, valores e tradições que permeiam a educação infantil em todo o mundo.

É preciso ir além de uma visão universal e descontextualizada da qualidade, buscando compreender e valorizar as especificidades de cada contexto educativo (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Essa abordagem colaborativa e inclusiva é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite sua dignidade, seus direitos e suas necessidades individuais.

O eixo da equidade emerge como uma dimensão fundamental na definição de metas e critérios de qualidade na educação infantil, afastando-se dos modelos importados do mundo comercial (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). É necessário um olhar crítico sobre esses modelos, especialmente diante da proliferação de seminários

e produções sobre qualidade e/ou qualidade total no país. Pfeffer e Coote (2003) criticam modelos tradicionais, científicos, de excelência e conservadores, todos eles presentes de diferentes formas no contexto educacional brasileiro.

A década de 90 e o início dos anos 2000 foram marcados por avanços significativos nos movimentos sociais em prol da educação infantil no Brasil, com destaque para o MIEIB e a contribuição das universidades. Esses avanços têm impulsionado a formulação de políticas mais inclusivas e equitativas, que consideram as necessidades e direitos das crianças.

É importante ressaltar que a análise das políticas para a educação infantil no Brasil requer uma compreensão profunda dos conceitos e critérios de qualidade presentes nesses documentos. A equidade emerge como um princípio orientador nesse processo, buscando garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica.

A expansão da oferta de creches e programas de educação infantil não deve ser apenas quantitativa, mas também qualitativa (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). É essencial investir na melhoria dos programas existentes, garantindo ambientes educativos acolhedores, inclusivos e culturalmente relevantes para todas as crianças. O desafio de promover a equidade na educação infantil vai além da ampliação do acesso. É necessário enfrentar as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional, garantindo recursos adequados, formação de qualidade para os profissionais e políticas públicas eficazes (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Nesse sentido, também a qualidade na educação infantil não pode ser avaliada apenas por indicadores quantitativos, como número de vagas ou taxas de atendimento (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). É necessário considerar aspectos qualitativos, como a adequação do currículo, a formação dos profissionais e o envolvimento das famílias, para garantir experiências educativas enriquecedoras para todas as crianças.

É necessário repensar modelos tradicionais e importados do mundo comercial, buscando uma abordagem mais inclusiva, contextualizada e centrada nas necessidades das crianças (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Isso requer um esforço conjunto de diferentes atores, incluindo governos, instituições de ensino, movimentos sociais e comunidades, para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

A discussão sobre qualidade na educação da primeira infância desafia o modelo dominante da Educação Infantil contemporânea, conforme analisado por Dahlberg, Moss e Pence (2003). Os autores destacam que, atualmente, a educação e o cuidado das crianças pequenas estão mais voltados para a promoção do desenvolvimento e o desempenho escolar futuro, em detrimento de uma abordagem centrada na primeira infância e na sua singularidade. Essa tendência reflete uma preocupação técnico-gerencial, pautada na busca por resultados previsíveis e padronizados. Os autores não propõem simplesmente a substituição desse discurso dominante, mas sim uma abordagem que valorize a multiplicidade de linguagens e o diálogo, rompendo com a visão modernista de um único caminho verdadeiro (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Essa postura é coerente com a perspectiva pós-moderna

adotada pelos autores, que rejeita a ideia de uma verdade universal e preconiza a valorização da diversidade de pensamento.

Central na revisão proposta por Dahlberg, Moss e Pence (2003) está a concepção de criança como sujeito histórico e co-construtor de conhecimento e identidade. Em oposição às noções tradicionais de criança como ser passivo e incapaz, os autores enfatizam sua atuação ativa na interação com adultos e outras crianças. Essa visão contribui para reconhecer a criança como um ser rico em potencialidades e competências, ansioso por se engajar no mundo que a cerca.

A compreensão da infância também é revista à luz dessa perspectiva, sendo concebida não como um fenômeno estático, mas sim como algo contextualizado e em constante interação com os aspectos sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Isso implica em considerar temas como democracia e mudanças no capitalismo ao se discutir políticas e práticas voltadas para a primeira infância.

Nesse contexto, a prática pedagógica é fundamentalmente influenciada pela concepção de criança adotada. Uma visão que reconhece a criança como sujeito ativo e co-construtor de conhecimento implica em abordagens pedagógicas mais participativas e inclusivas (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Essa abordagem rompe com a ideia de que cabe aos adultos preencher o vazio da criança com conhecimento, reconhecendo-a como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Portanto, a discussão sobre qualidade na educação da primeira infância não se restringe apenas a indicadores quantitativos de desempenho, mas sim a uma compreensão mais ampla e contextualizada

do processo educativo (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Isso requer uma mudança de paradigma, que reconheça a criança como um sujeito ativo, capaz de construir sua própria identidade e conhecimento, em interação com seu ambiente social e cultural.

Uma discussão abrangente sobre a qualidade nos serviços destinados à infância é essencial para compreender e aprimorar as práticas educativas voltadas para esse público. Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que, atualmente, o conceito de qualidade tornou-se dominante e aceito como algo objetivo e reconhecível, porém, questionam essa perspectiva, argumentando que a qualidade é um conceito subjetivo e construído com base em valores, crenças e interesses.

Diante dessa problematização, os autores propõem uma abordagem centrada na construção de significado, que envolve reflexão crítica e diálogo, baseados na experiência humana concreta (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Essa nova perspectiva busca mobilizar os interessados no trabalho com a primeira infância, tratando-os como agentes de mudança e colaboradores na definição e avaliação da qualidade. Ao deslocar a atenção do conceito de qualidade para o de construção de significado, surgem novas respostas a questões fundamentais, como o significado e propósito das instituições dedicadas à primeira infância (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Os autores propõem uma visão das instituições como fóruns na sociedade civil, onde crianças e adultos participam de projetos de importância cultural, social, política e econômica, contribuindo para a intervenção sobre a realidade e para a inclusão e participação da criança na sociedade.

Portanto, a discussão sobre qualidade na educação da primeira infância deve ir além de uma abordagem técnico-gerencial, considerando

a diversidade de perspectivas e valores presentes nesse contexto (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). A construção de significado emerge como uma alternativa que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e o protagonismo dos envolvidos no trabalho com a infância, visando promover experiências educativas mais ricas e significativas para as crianças.

2.3.3 Financiamento da educação básica brasileira

O financiamento da educação básica no Brasil tem sido alvo de discussões e críticas por parte de especialistas e da sociedade em geral. Historicamente, o país tem enfrentado problemas como a falta de recursos financeiros suficientes para investimentos na área. Segundo Romanelli (2003), a educação no Brasil sempre foi marcada pela desigualdade social e pela falta de investimentos adequados. Desde a época do Império, a educação foi vista como uma questão secundária, sendo colocada em segundo plano em relação a outras áreas prioritárias.

Melchior e Pinto (2015) afirmam que a situação do financiamento da educação no Brasil é preocupante, uma vez que os recursos destinados à área são insuficientes para suprir todas as necessidades do sistema educacional. Segundo os autores, os problemas financeiros enfrentados pela educação estão relacionados ao modelo econômico adotado pelo país, que prioriza o pagamento de juros da dívida pública em detrimento de investimentos em áreas sociais, como a educação.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil investe, em

média, 5% do PIB em educação, o que fica abaixo da média de outros países da América Latina e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2019). Esta falta de investimentos se reflete diretamente na qualidade da educação, com escolas sem infraestrutura adequada, falta de materiais didáticos e de formação de professores, entre outros problemas.

Ainda segundo Melchior e Pinto (2015), o modelo de financiamento da educação no Brasil precisa ser revisto, com a adoção de medidas que garantam recursos suficientes para a área, como a destinação de uma parcela maior do orçamento público para a educação e a revisão da política de pagamento de juros da dívida pública. Para os autores, investir na educação é fundamental para o desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Logo, o financiamento da educação básica brasileira é um problema histórico e complexo, que envolve questões políticas e econômicas. Para superar esta situação, é necessário adotar medidas que garantam recursos financeiros adequados para a área, a fim de proporcionar uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Diferentes fontes de financiamento são utilizadas para financiar a educação infantil no país, como verbas públicas, recursos provenientes de programas sociais e parcerias com empresas e organizações da sociedade civil. Uma das principais fontes do seu financiamento é a verba pública, destinada a este setor por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). De acordo com Cury (2017), o Fundeb é um importante mecanismo de financiamento da

educação básica, e é responsável por garantir recursos para o financiamento da educação infantil, entre outras etapas.

Outra fonte importante de financiamento são os programas sociais, como o Programa Bolsa Família e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Segundo dados do MEC (2021), o PNAE destina recursos para a alimentação escolar das crianças ao longo das etapas da educação básica. O Programa Bolsa Família, por sua vez, oferece auxílio financeiro para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, objetivando a garantia de acesso das crianças à educação. Logo, este recurso é composto por diferentes fontes, como verbas públicas, programas sociais e parcerias com empresas e organizações da sociedade civil. É importante que essas fontes de financiamento sejam utilizadas de forma eficiente e efetiva, garantindo o acesso das crianças à educação de qualidade desde a primeira infância.

O financiamento dessa etapa tem sido um desafio para os municípios brasileiros, uma vez que a Constituição Federal estabelece que essa responsabilidade é dos governos municipais, que muitas vezes não dispõem de recursos suficientes para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças. Por fim, parcerias com empresas e organizações da sociedade civil são uma fonte de financiamento da educação infantil no Brasil. Essas parcerias podem ser estabelecidas por meio de convênios e termos de cooperação, e podem ser voltadas para a construção de creches e escolas, aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, entre outras finalidades.

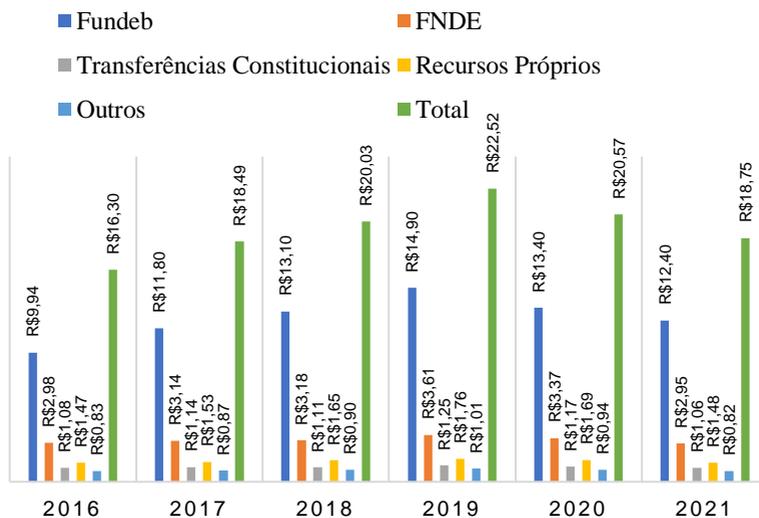
O Quadro 3 apresenta as principais fontes de financiamento da educação infantil no Brasil nos últimos seis anos, bem como os montantes e as principais destinações desses recursos.

Quadro 3 – Principais Fontes e Destinações do Financiamento da Educação Infantil (2016-2021)²

Fontes de financiamento	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Fundeb	R\$ 9,94	R\$ 11,8	R\$ 13,1	R\$ 14,9	R\$ 13,4	R\$ 12,4
FNDE	R\$ 2,98	R\$ 3,14	R\$ 3,18	R\$ 3,61	R\$ 3,37	R\$ 2,95
Transferências constitucionais	R\$ 1,08	R\$ 1,14	R\$ 1,11	R\$ 1,25	R\$ 1,17	R\$ 1,06
Recursos próprios	R\$ 1,47	R\$ 1,53	R\$ 1,65	R\$ 1,76	R\$ 1,69	R\$ 1,48
Outros	R\$ 0,83	R\$ 0,87	R\$ 0,90	R\$ 1,01	R\$ 0,94	R\$ 0,82
Total	R\$ 16,30	R\$ 18,49	R\$ 20,03	R\$ 22,52	R\$ 20,57	R\$ 18,75

Fonte: Adaptado de Brasil, 2023.

Gráfico 1 – Principais fontes e destinações do financiamento da Educação Infantil (2016-2021)³



Fonte: Adaptado de Brasil, 2023.

² Valores em bilhões.

O Fundeb é a principal fonte de financiamento da Educação Infantil, representando mais da metade dos recursos investidos em 2021; é composto por recursos dos governos federal, estaduais e municipais, além de receitas provenientes de impostos e transferências constitucionais. O FNDE é outra importante fonte de financiamento, responsável por repassar recursos para os municípios investirem na área. Além disso, as transferências constitucionais e os recursos próprios dos municípios compõem o seu financiamento.

O seu financiamento é um assunto de grande importância, já que esta etapa da educação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. De acordo com o MEC, o valor aluno anual das crianças do meio período e integral da Educação Infantil é financiado através do Fundeb e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Além do Fundeb e do PNAE, o MEC destaca que outros programas podem contribuir com o financiamento desta, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Analisando os dados do MEC, é possível perceber que houve um aumento gradual no valor aluno anual da Educação Infantil nos últimos anos. Esse aumento pode ser reflexo da priorização dada à educação pelo governo e da necessidade de melhorar a qualidade da educação nessa etapa, que é tão importante para o desenvolvimento das crianças. Contudo, existem desafios a serem enfrentados no que se refere ao financiamento, como a necessidade de ampliar o acesso e melhorar a infraestrutura das escolas. Por isso, é fundamental que o governo e a sociedade como um todo continuem trabalhando para garantir um

financiamento adequado e de qualidade para essa etapa tão importante da educação.

Segundo Melchior e Pinto (2015), o modelo não contempla as diferenças regionais, uma vez que o repasse de recursos é feito de forma igualitária para todo o país, sem considerar as particularidades e especificidades de cada região. Além disso, de acordo com Romanelli (2003), o modelo de financiamento da educação no Brasil tem sido historicamente marcado por desigualdades e insuficiências. A autora afirma que o país tem uma das piores distribuições de recursos financeiros para a educação em todo o mundo, o que se reflete em problemas como a falta de infraestrutura adequada, a baixa remuneração dos professores e a falta de investimento em pesquisa e desenvolvimento.

Machado e Avancini (2018) criticam o modelo de financiamento atual, destacando que a falta de investimento na área compromete não só o desenvolvimento das crianças, mas o futuro do país como um todo. Segundo as autoras, é preciso repensar o modelo de financiamento, com um investimento maior em políticas públicas que contemplem a melhoria da infraestrutura, a formação e valorização dos profissionais da educação, bem como a garantia do acesso universal e de qualidade para todas as crianças.

Ainda com base em Melchior e Pinto (2015), é possível observar que o modelo de financiamento do valor aluno anual das crianças é um assunto bastante discutido no contexto das finanças públicas brasileiras. Segundo os autores, o sistema de financiamento da educação brasileira é complexo e possui uma série de desafios, principalmente no que se refere à garantia de recursos financeiros suficientes para a oferta de educação infantil de qualidade. Conforme Romanelli (2003), a história da educação

no Brasil apresenta um cenário em que as políticas de financiamento são marcadas pela descontinuidade e pela falta de planejamento a longo prazo. Essa realidade se reflete na área em estudo, uma vez que, mesmo com avanços recentes, ainda há uma grande carência de recursos para a oferta de educação infantil de qualidade em todo o país.

Machado e Avancini (2015) ressaltam que a insuficiência de recursos é uma das principais limitações do atual modelo de financiamento do valor aluno anual das crianças da Educação Infantil, o que pode prejudicar a qualidade da educação oferecida. Além disso, os autores destacam que o modelo atual não leva em consideração as especificidades regionais e locais, nem as necessidades das diferentes etapas e níveis da área.

Os recursos de complementação do Governo Federal apenas entram em jogo quando os estados não conseguem arrecadação suficiente para investir o valor mínimo por aluno, estipulado nacionalmente por uma portaria interministerial do Ministério da Educação e do Ministério da Fazenda. [...] Isso significa que, no caso de um Estado não conseguir atingir esse aporte mínimo de investimento por aluno da sua rede, com base na sua própria arrecadação, o Governo Federal entrará com a complementação necessária (OLIVEIRA; BURLAMAQUI, 2007, p. 39-41).

Segundo Melchior e Pinto (2015), uma das críticas ao modelo de financiamento do valor aluno anual das crianças é que ele não permite uma adequada alocação de recursos, pois não considera aspectos como as desigualdades regionais, o custo diferenciado de cada etapa e modalidade, a qualidade dos serviços oferecidos, entre outros. Os autores ainda apontam que, mesmo com a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano

Nacional de Educação, ainda há desafios a serem enfrentados no que se refere à garantia de recursos para a área em análise.

Diante deste cenário, Machado e Avancini (2015) sugerem a adoção de um modelo de financiamento que considere as especificidades regionais e locais, bem como as necessidades de cada etapa e da Educação Infantil. Para os autores, a garantia de recursos financeiros suficientes e uma adequada alocação desses recursos são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação infantil oferecida no país.

Portanto, é possível observar que o modelo de financiamento do valor aluno anual das crianças desta etapa da educação ainda enfrenta desafios e limitações que precisam ser superados. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a alocação adequada de recursos financeiros, levando em consideração as especificidades regionais e locais, bem como as necessidades de cada etapa e níveis da área.

Ao longo deste capítulo, abordamos temas de grande importância para a educação infantil de nosso país, ao resgatarmos historicamente o surgimento desta etapa educacional, é notável os avanços que alcançamos nos últimos anos, o que não nos faz parar de lutar por melhorias e maiores investimentos para esta etapa educacional. É evidente que a concepção de educação infantil mudou, e o debate em torno das crianças pequenas tem sido cada vez mais acentuado, o que naturalmente avança para além do meio acadêmico, levando as famílias e a sociedade em geral a debater sobre o tema. Outro ponto importante a se destacar está relacionado aos investimentos financeiros; como se viu acima, os recursos para educação são diversos e a cada nova regulamentação a educação infantil vem ganhando mais espaço e recebendo uma “fatia” maior, culminando assim

em mais desenvolvimento, ao passo que melhora a qualidade das estruturas físicas e humanas.

3 PANORAMA REGIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DO PARANÁ

Apresentamos, a seguir, uma síntese da região Sudoeste do Paraná, na qual abordamos aspectos políticos, financeiros e geográficos; sintetizamos a importância da abrangência da AMSOP para estes municípios. Assim, analisamos sistematicamente os dados coletados neste estudo e, devido ao grande volume de informações, procedemos a uma categorização para melhor compreensão. São eles: a organização administrativa da rede municipal, a organização estrutural das instituições de educação infantil do Sudoeste do Paraná, a alimentação na educação infantil como política pública, a cobertura da educação infantil do Sudoeste do Paraná, os profissionais da educação infantil e sua formação, auxiliar de creche, professor de educação infantil masculino, Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, Hora Atividade Docente, Gestão Escolar e Organização Pedagógica da unidade.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA REGIÃO E A IMPORTÂNCIA DA ABRANGÊNCIA DA AMSOP PARA ESTES MUNICÍPIOS

Segundo estudo do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) (2009), a região em análise começou a ser ocupada por meio de luta pela posse de terras em 1950; devido à exploração da madeira e criação de animais, sendo que a fertilidade dos solos chamou bastante atenção para as atividades agrícolas que estão presentes até hoje. Nesse âmbito, é fundamental entender a organização política da região, como a divisão Político-Administrativa de 2007.

Segundo o IPARDES (2009), até o ano de 1950, a região tinha apenas três municípios: Clevelândia, Mangueirinha e Palmas. Porém, depois, houve muitas mudanças e processos de desmembramentos que colaboraram para a criação de 40 municípios. Paralelo a isso, é válido citar os aspectos econômicos da região, principalmente das redes urbanas que exercem muita influência devido a sua alta concentração de pessoas, serviços, produtos e bens, o que traz muitos reflexos para as questões financeiras.

A região Sudoeste do Paraná está localizada na região Sul e, de acordo com a Lei Estadual n.º 15.825/08, o território é composto por 42 municípios, são esses:

Quadro 4 – Municípios que compõem a região Sudoeste do Paraná em ordem populacional

Posição	Município	População
1	Francisco Beltrão	96.666
2	Pato Branco	91.836
3	Palmas	48.247
4	Dois Vizinhos	44.869
5	Coronel Vivida	23.331
6	Santo Antônio do Sudoeste	23.673
7	Chopinzinho	21.079
8	Capanema	20.481
9	Ampére	19.311
10	Realeza	19.247
11	Mangueirinha	16.603
12	Clevelândia	15.070
13	Salto do Lontra	15.223
14	Santa Izabel do Oeste	14.070
15	Marmeleiro	15.901
16	Planalto	14.374
17	Itapejara d'Oeste	12.347
18	Nova Prata do Iguçu	12.699
19	São João	11.886
20	Barracão	9.759
21	São Jorge d'Oeste	9.378

22	Verê	7.932
23	Coronel Domingos Soares	5.649
24	Renascença	6.841
25	Vitorino	9.706
26	Mariópolis	6.371
27	Pérola do Oeste	6.221
28	Enéas Marques	5.999
29	Saudade do Iguaçu	6.108
30	Pranchita	5.737
31	Nova Esperança do Sudoeste	5.597
32	Honório Serpa	4.941
33	Flor da Serra do Sul	4.364
34	Cruzeiro do Iguaçu	4.133
35	Salgado Filho	4.075
36	Bom Jesus do Sul	3.980
37	Bela Vista da Caroba	4.031
38	Bom Sucesso do Sul	3.202
39	Sulina	3.440
40	Manfrinópolis	2.770
41	Boa Esperança do Iguaçu	2.455
42	Pinhal de São Bento	2.761

Fonte: Adaptado de IBGE, 2022.

É interessante pontuar que as cidades centrais são Francisco Beltrão e Pato Branco. Em 2005, a região teve uma participação de 5,37% do Valor Adicionado Fiscal Total (VAF) do Estado. Ademais, segundo o IPARDES, esta região no mesmo ano, registrou mais de 9 mil empregos, além de ter uma participação de 5,80% no emprego total da indústria, já a do comércio foi de 4,15%. Outro ponto econômico a ser citado é que, nos últimos anos, houve um grande crescimento da indústria de máquinas, eletrodomésticos e metalurgia, como reflexo de recursos injetados na região devido ao avanço agropecuário.

Nesta perspectiva, observamos que a região abrange uma presença marcante da agricultura familiar e da intensiva, o que influencia de maneira evidente a economia das cidades. Diante disso, o IBGE

Atualmente, com mais de 50 anos desde sua fundação, a Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná (AMSOP) segue visando a integração econômica e social dos municípios que a compõem, tendo como missão dar mais atenção a estes, buscando melhorias do poder público ao desenvolvimento regional. Nesse sentido, a associação estimula e propõe planos de desenvolvimento integrado e sustentável, recursos técnicos, descentralização de serviços públicos, instrui administrações municipais através de cursos, realiza eventos de treinamentos a funcionários e servidores de municípios associados, bem como convênios e acordos que viabilizam a modernização, organização e eficiência à evolução do Sudoeste.

Dentre as diversas ações da entidade, destaca-se a sua importância para o fortalecimento dos municípios que abrangem as mais diversas áreas de desenvolvimento, como segurança pública, saúde, questões legais, educação, comércio, turismo e agricultura, fator relevante para todo país. Através do site da instituição, o cidadão tem acesso facilitado para acompanhar com transparência os gastos públicos efetivados, podendo fiscalizar e requerer informações. Para a educação, por exemplo, o protagonismo da AMSOP na região deixa heranças relevantes, valorizando fatores intra e extraescolares, como convênios que fortalecem a manutenção de transportes escolares, aprimoramento de funcionários, como merendeiras. Ademais, há diversas oficinas e cursos para gestores que auxiliam no controle e administração dos recursos da educação básica, gerando melhores resultados no IDEB. Nas palavras de Oliveira (2021, p. 80) através de “[...] aprendizados adquiridos na Itália fomentaram inovações em diversos setores produtivos, modificando a

concepção de muitos produtores a respeito do potencial de sua propriedade”.

No âmbito da agricultura, a instituição trabalha no intuito de ampliar a eficiência nos setores de produção. Através do programa Pacto Novo Itália (PNI), junto aos municípios, a AMSOP fomenta o trabalho cooperativo, capacitação das famílias produtoras. Além disso, propicia avanços e mecanismos de produção regional. Segundo Oliveira (2021) a instituição proporcionou

[...] suporte técnico para a agricultura local e aparatos educativos que viabilizaram além da formação humana, o acesso à democratização do conhecimento às comunidades rurais que passam a se organizar para recepcionar políticas públicas voltadas à agricultura familiar de maneira a garantir, regular e normatizar a educação formal e informal através da ampla atuação de convênios de iniciativa pública e privada. (OLIVEIRA, 2021, p. 81).

Deste modo, a importância da AMSOP é notável, pois demonstra que com planejamento e organização é possível, ainda que diante de diversas crises já vivenciadas, a integração e desenvolvimento destes municípios, gerando progresso a toda região, seja pelos processos de desenvolvimento local e pela formação humana. Conclui-se, assim, que pelas ações diretas e indiretas da AMSOP a integração econômica e social desencadeou diversas melhorias para toda região estudada, aperfeiçoando os interesses seus específicos, abrangendo diversas áreas da sociedade e levando desenvolvimento e modernização que atende aos cidadãos, o meio ambiente, a educação, a saúde, o comércio, o setor público, as propriedades e famílias, ou seja, fomenta um desenvolvimento pleno de

todos os municípios. Portanto, diante desta síntese, podemos compreender melhor acerca desta região, a qual compartilha muitas especificidades e diversidades, além de apresentar um grande crescimento urbano populacional e uma forte economia baseada no agronegócio.

3.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Quando vemos ou escutamos o acrônimo UPA 24h, este nos remete imediatamente a uma unidade de saúde, juntamente com a palavra hospital, portanto, dependendo da necessidade ou urgência do momento, procuramos o local adequado. Talvez para alguns, conhecer a nomenclatura dos estabelecimentos possa parecer irrelevante na análise de políticas públicas para a educação inicial, porém, entendemos que, não saber o nome utilizado para designar esses estabelecimentos, demonstra a falta de identidade, podendo haver diferentes entendimentos desta etapa educacional. Assim, acreditamos que uma nomenclatura define sua finalidade. Se esta pesquisa envolve informações do ensino fundamental I, II ou ensino médio, certamente não necessitaríamos fazer essa pergunta, porque sabemos que os termos padrão usados para se referir a essas instituições educacionais são: "escola" e "colégio".

Desta forma, nos perguntamos por que a educação infantil-creche é a única etapa da educação básica brasileira que não possui uma definição para sua nomenclatura? Estaria ligado ao seu início histórico como instituição de assistência às crianças? Há falta de entendimento sobre o trabalho desenvolvido nestas instituições? Por entender que esta questão é pertinente ao que nos propomos nesta pesquisa, perguntarmos:

qual a nomenclatura utilizada nas instituições de educação infantil em seu município?

Os dados revelaram que 100% dos municípios que possuem instituições com atendimento exclusivo de educação infantil utilizam a nomenclatura CMEI, isto é, Centro Municipal de Educação Infantil, para se referir a estas instituições e apenas um município não tem instituições que são exclusivas para atendimento de crianças em idade de educação infantil, com apenas Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Desta forma, afirmamos que existe uma “padronização” nos municípios inquiridos quanto à forma de identificar as unidades de EI. Será essa uma padronização em todo o Estado do Paraná?

De acordo com os dados do censo de 2021, a região possuía 12.935 matrículas na EI-creche, distribuídas em 147 instituições e contava com 935 salas de aulas. Outro elemento importante que se destaca e que trata da qualidade na educação, está ligado à infraestrutura dos prédios escolares e os dados coletados mostram que 83% das 935 salas de aula são climatizadas, tornando o ambiente mais agradável para os pequenos, contribuindo assim para um melhor aprendizado e conforto, visto que a região estudada possui um clima que apresenta grandes oscilações de temperatura durante um único dia.

Quadro 5 – Instituições e número de salas utilizadas, climatizadas e parque infantil

Município	Quantidade de instituições	Salas utilizadas	Salas climatizadas	Parque infantil
Ampére	5	23	23	2
Barracão	2	14	11	3
Bela Vista da Caroba	1	8	4	1

Boa Esperança do Iguaçu	-	5	5	1
Bom Jesus do Sul	1	14	14	0
Bom Sucesso do Sul	1	9	9	1
Capanema	6	41	41	5
Chopinzinho	4	37	32	4
Clevelândia	4	-	-	-
Coronel Domingos Soares	1	-	-	-
Coronel Vivida	5	23	23	5
Cruzeiro do Iguaçu	1	14	14	1
Dois Vizinhos	13	70	67	6
Enéas Marques	1	4	4	1
Flor da Serra do Sul	1	6	4	1
Francisco Beltrão	19	131	108	17
Honório Serpa	2	-	-	-
Itapejara d'Oeste	3	26	26	4
Manfrinópolis	1	4	4	0
Mangueirinha	4	-	-	-
Mariópolis	2	8	1	1
Marmeleiro	2	18	18	2
Nova Esperança do Sudoeste	1	5	5	0
Nova Prata do Iguaçu	3	19	18	3
Palmas	8	-	-	-
Pato Branco	24	219	149	21
Pérola d'Oeste	2	5	5	1
Pinhal de São Bento	1	5	5	1
Planalto	2	16	16	2
Pranchita	1	8	8	1
Realeza	2	26	26	4
Renascença	1	9	9	1
Salgado Filho	1	11	11	1

Salto do Lontra	3	16	16	3
Santa Izabel do Oeste	4	24	23	3
Santo Antônio do Sudoeste	5	46	29	6
São João	2	18	18	2
São Jorge d'Oeste	3	15	15	2
Saudade do Iguaçu	1	10	10	1
Sulina	1	0	0	0
Verê	2	10	5	2
Vitorino	1	18	0	1

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Básica, 2021.

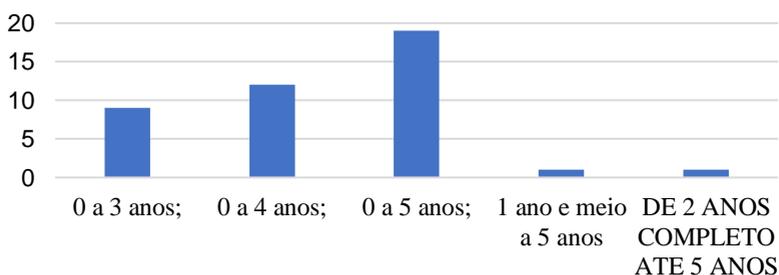
Observamos que a quantidade de instituições de EI que possuem *playgrounds* corresponde a 75%, considerando a importância do brincar e da brincadeira nesta fase da vida, entendemos que esses equipamentos servem como ferramenta educacional promovendo aprendizado e auxiliando no desenvolvimento saudável das crianças. Acreditamos que essa porcentagem é baixa comparada a importância que se precisa ter com o brincar nesta fase da infância. É inegável que as crianças estão vivendo uma infância diferente das décadas anteriores, devido a diversos fatores, muitas passam seus dias “trancadas” em casas, salas de aula e tantos outros espaços internos.

Uma pesquisa realizada em 2016 pela Agência Edelman Berland, em mais de dez países, a saber, Estados Unidos, Brasil, Reino Unido, Turquia, Portugal, África do Sul, Vietnã, China, Indonésia e Índia, produziu resultados que chamam a atenção para o momento de as crianças brincarem ao ar livre. Descobriu-se que 56% das crianças não passam mais de uma hora por dia ao ar livre; a pesquisa compara o tempo médio diário consumido na prisão pelos presos, que chega a 2 horas, o que é

chocante saber que pessoas privadas da liberdade possuem mais tempo ao ar livre que pessoas livres. Por isso, defendemos que todas as instituições de educação infantil possam dar ênfase em seu PPP nas brincadeiras livres e nas áreas externas, bem como se esforçarem na criação de ambientes que inclua práticas educacionais lúdicas como parte do processo educacional.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, iniciando com atendimento de zero a três anos, não sendo obrigatória a matrícula e a pré-escola a partir de quatro anos, que passou a ser obrigatória a partir da Lei n.º 12.796/13. Sendo assim, é dever dos pais matricularem seus filhos que completam cinco anos até o dia 31 de março do ano da matrícula, seguido do dever dos municípios de garantir a vaga para todas as crianças que se encontram nesta faixa etária até seus 17 anos de idade. Assim questionamos, quais idades as crianças são atendidas nas instituições exclusivas de educação infantil de seu município? Obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 2 – Idades atendida nas instituições exclusivas de EI



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisarmos os dados acima, percebemos que 44,2% dos municípios atendem crianças de zero até cinco anos em instituições exclusivas de EI; 27,9% de zero até os quatro anos de idade e em 23,3% dos municípios nessas instituições vai do zero até os três anos. Desta forma, entendemos que 100% dos municípios estão em conformidade com o art. n.º 54 do ECA, que prevê o direito das crianças e adolescentes à educação e impõe ao poder público o dever de criar condições que garantam o efetivo acesso das crianças às creches e pré-escolas. Contudo, encontramos em dois municípios dados que revelam o descompasso com o inciso IV da mesma lei, que regulamenta o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Sendo assim, nos perguntamos, não há procura das famílias para o atendimento até essas idades? O município decidiu que não o ofertaria? Estes dois municípios estão sendo negligentes impedindo o direito dessas crianças ao atendimento até seus um ano e meio e dois anos vida?

3.2.1 Distribuição de crianças por sala de aula

A quantidade ideal de crianças por sala de creche precisa levar em consideração diversos fatores como, recursos físicos, humanos e financeiros. Essa proporção é um dos principais aspectos a ser considerado, já que afeta diretamente na qualidade da educação e no desenvolvimento das crianças. Com relação à quantidade de crianças por professor, o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” orienta e recomenda “[...] uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; uma professora ou um

professor para cada 20 crianças acima de 4 anos” (BRASIL, 2006, p. 34). Essa proporção é importante para garantir um atendimento de qualidade às crianças, permitindo que cada uma receba a atenção necessária para seu desenvolvimento.

Além disso, a diversidade das crianças pode exigir a presença de mais profissionais na sala de creche. Segundo Barbosa e Cruz (2023), a inclusão de crianças com deficiência, transtornos ou outras demandas especiais pode requerer a presença de auxiliares de creche adicionais para atender às demandas específicas dessas crianças. Dessa forma, é importante que as instituições de educação avaliem cuidadosamente a necessidade de profissionais adicionais para garantir que todas as crianças sejam atendidas de maneira adequada. Logo, a quantidade ideal de crianças por sala de creche precisa levar em conta a disponibilidade de recursos físicos, humanos e financeiros, bem como a necessidade de atender às demandas específicas de cada criança.

No Paraná, a deliberação n.º 02/14 do Conselho de Educação do Estado do Paraná, traz as “Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do estado do Paraná” e, em seu capítulo II, trata da estrutura de funcionamento e da forma organizacional que as unidades de educação infantil do estado precisam se adequar, em especial no seu art. 9º, que diz:

[...] a organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança: I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor; II - de um a dois anos de idade - até

oito crianças por professor; III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor; IV- de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor; V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor (PARANÁ, 2014).

Assim, buscamos saber como está organizada a proporção de crianças por professor nas instituições de educação infantil no Sudoeste.

Quadro 6 – Número de crianças e quantidade de profissionais por sala

Número de crianças de zero a um ano e quantidade de profissionais por sala		
Municípios	Limite de crianças	Profissionais
12	12	2
11	10	2
4	15	2
1	20	2
3	10	3
3	15	3
2	12	3
6	Não atendem esta idade	0
Número de crianças de um a dois anos e quantidade de profissionais por sala		
Municípios	Limite de crianças	Profissionais
5	10	2
1	10	3
1	12	2
1	14	2
10	15	2

6	15	3
1	16	4
9	16	2
1	16	3
4	20	2
3	Não atendem esta idade	0
Número de crianças de dois a três anos e quantidade de profissionais por sala		
Municípios	Limite de crianças	Profissionais
1	10	2
2	12	2
3	15	1
11	15	2
2	15	3
3	16	2
1	20	1
7	20	2
1	20	3
1	22	2
1	24	4
1	24	3
6	24	2
2	Não atendem esta idade	0
Número de crianças de três a quatro anos e quantidade de profissionais por sala		
Municípios	Limite de crianças	Profissionais
1	15	4

9	15	1
7	15	2
1	15	3
2	18	2
2	20	1
10	20	2
2	20	3
1	25	1
1	25	3
3	25	2
2	30	2
1	Não atendem esta idade	0
Número de crianças de quatro e cinco anos e quantidade de profissionais por sala		
Municípios	Limite de crianças	Profissionais
3	15	1
24	20	1
4	20	2
1	20	3
5	25	2
3	25	1
1	-	1
1	Não atendem esta idade	0

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisarmos a quadro acima, comparamos os dados da normativa estadual que regulamenta a quantidade de crianças por sala e

faixa etária e a realidade encontrada foi que no atendimento de crianças de zero a um ano de idade; 26% dos municípios atendem mais crianças que o recomendado ou não atendem esta faixa etária, o que consideramos algo grave, em especial aos municípios que não a atendem, infringindo o ECA, que prevê o direito das crianças a serem atendidas nessas instituições desde seu zero ano de vida. Para o atendimento de crianças de um a dois anos, 17% dos municípios não estão cumprindo com a legislação estadual, atendendo um número superior de crianças e em alguns municípios a realidade é ainda pior, pois não há atendimento para esta faixa etária. No atendimento de crianças de dois e três anos, todos os municípios que ofertam atendimento para estas idades estão cumprindo a normativa estadual, porém 5% ainda não ofertam vagas para estas idades. Em relação ao atendimento de crianças de três e quatro anos, um município ainda não oferta atendimento, todos os demais estão atendendo dentro da normativa estadual. E nas idades de quatro e cinco anos, 95% dos municípios estão atendendo dentro da normativa estadual, dado que um município não respondeu e outro respondeu que não atende esta idade.³

Concluimos que existem muitas dissonâncias entre a organização dos municípios e as orientações legais na região pesquisada quanto a este quesito, pois, como exposto acima, muitas redes municipais não estão seguindo as orientações repassadas pela normativa estadual que define o número de professores por quantidade de crianças e faixa etária.

³ Por ser uma idade obrigatória, buscamos saber junto à cidade se realmente não estavam atendendo esta faixa etária, o que nos foi repassado é que sim, o município atende a partir desta idade, porém não em instituição exclusiva de educação infantil.

Ressaltamos ainda que, ao respeitar o limite de crianças por professor, é possível proporcionar uma interação mais próxima e significativa entre os professores e as crianças.

A educação infantil é uma fase sensível, em que as relações afetivas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Com um número adequado de crianças por professor, os professores podem estabelecer vínculos sólidos e de confiança, promovendo um ambiente emocionalmente seguro e estimulante. Essa interação próxima contribui para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento socioemocional das crianças. Os professores podem dedicar tempo e atenção suficientes para conhecer cada uma individualmente, assim como as suas necessidades, interesses e habilidades. Isso permite que eles adaptem as atividades e o planejamento pedagógico de acordo, proporcionando um ambiente de aprendizado mais personalizado e eficaz.

3.2.2 A Alimentação na educação infantil como política pública

A oferta de alimentação adequada nas escolas públicas é um tema relevante e de grande importância para a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes. Segundo Sanches *et al.* (2020), este é um fator determinante para o desenvolvimento físico e mental das crianças e adolescentes, tendo em vista que o consumo de alimentos saudáveis contribui para um melhor rendimento escolar, além de prevenir a obesidade e outras doenças. A importância da sua oferta pelas escolas públicas é ressaltada pela Lei n.º 11.947/09, que a estabelece como um direito dos estudantes da educação básica. De acordo com a lei, as escolas

devem oferecer alimentação saudável e adequada, em quantidade suficiente, para atender às necessidades nutricionais das crianças durante o período letivo (BRASIL, 2009).

Segundo Bandoni e Canesqui (2016), a sua oferta pode contribuir para a inclusão social, já que muitos estudantes têm na escola sua única fonte de alimentação adequada. Além disso, pode ser uma forma de educação alimentar, incentivando o consumo de alimentos mais nutritivos e a formação de hábitos saudáveis desde a infância. A sua importância é destacada pela Lei n.º 13.845/19, que incluiu no calendário escolar o Dia Nacional da Alimentação Escolar (BRASIL, 2019). A lei reforça a importância da alimentação saudável e a necessidade de se garantir a sua oferta adequada nas escolas públicas. Assim, a sua oferta pelas escolas públicas é um direito dos estudantes da educação básica. Além de contribuir para a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, tal oferta pode ser uma forma de inclusão social e de educação alimentar, incentivando hábitos saudáveis desde a infância.

No âmbito normativo internacional, a alimentação adequada é um direito humano fundamental, especialmente no caso das crianças, já que ela está diretamente ligada ao seu desenvolvimento físico, mental e emocional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948), em seu art. n.º 25, reconhece que todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação. Em consonância com este documento, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) de 1959 afirma que a criança, em razão de sua falta de maturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, incluindo proteção legal adequada, tanto antes como depois do nascimento (princípio 3).

A CADH (1969) conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, estabelece em seu artigo n.º 26 que toda pessoa tem direito à educação gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares e fundamentais. A educação precisa ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Nesse sentido, a alimentação saudável é essencial para garantir o pleno desenvolvimento da criança. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) é uma agência da ONU que tem como objetivo promover a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes em todo o mundo. A organização estabelece normas e recomendações para garantir a segurança alimentar e nutricional das crianças, incluindo aquelas que frequentam a educação infantil.

No Brasil, a CF (1988) estabelece em seu artigo n.º 227 que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O acesso à alimentação adequada é, portanto, um direito garantido pela Constituição.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), em seu artigo n.º 4, estabelece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à alimentação, à saúde e à educação, dentre outros. De acordo com o ECA, as crianças têm o direito de receber alimentação adequada e saudável em creches e pré-escolas. O estatuto estabelece que é dever do Estado assegurar à criança alimentação

adequada, segundo padrões éticos e culturais de sua comunidade, bem como incentivar e estimular o aleitamento materno (art. n.º 8). Além disso, o documento prevê que as creches e pré-escolas devem oferecer, no mínimo, três refeições diárias e um lanche (art. n.º 54, § IV).

A LDB de 1996 estabelece que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (artigo n.º 29). Nesse sentido, a alimentação saudável e adequada é essencial para o desenvolvimento integral da criança e necessita ser oferecida pelas escolas que atendem a educação infantil. Nesta etapa, a regulamentação da alimentação das crianças é fundamental para garantir a saúde e o bem-estar desses indivíduos. A BNCC (2017) estabelece que esta necessita ser considerada como um direito das crianças e que as instituições de educação infantil devem oferecer refeições adequadas e equilibradas, em quantidade e qualidade, de acordo com as necessidades nutricionais de cada faixa etária (BRASIL, 2018).

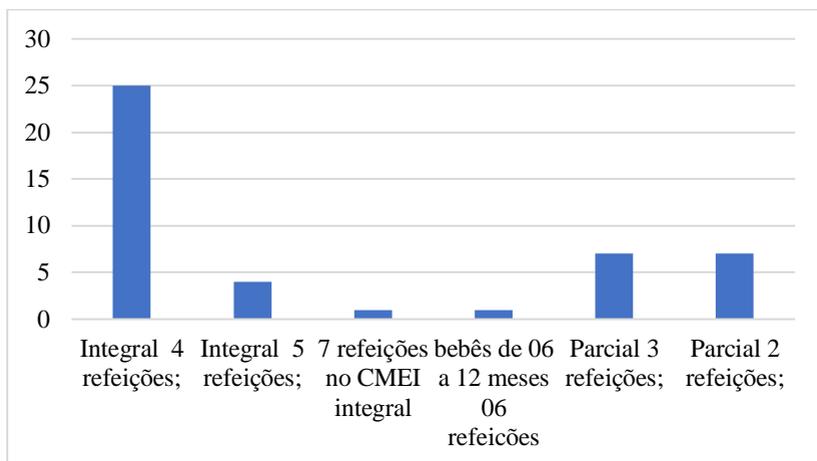
O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aborda a sua importância como um fator determinante para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. O objetivo 2.8 do PNE estabelece a meta de ampliar, até 2024, a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% das crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2014). A Lei n.º 13.666/2018, de 17 de maio de 2018, que alterou a Lei n.º 11.947/2009, regulamenta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e estabelece que as instituições de educação infantil devem oferecer alimentação adequada e saudável, em

conformidade com as diretrizes do PNAE e as recomendações do Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2018b).

Além disso, a Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, autorizou, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia de COVID-19, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do PNAE aos pais ou responsáveis pelos estudantes da educação básica pública. Esta medida tem como objetivo garantir a segurança alimentar dos estudantes, mesmo durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais. As metas e objetivos dos ODS da ONU abordam a importância da alimentação saudável e da garantia do seu acesso para todos. O ODS 2, por exemplo, estabelece como meta acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável até 2030 (ONU, 2015).

Portanto, é fundamental que as instituições de educação infantil sigam as regulamentações e diretrizes estabelecidas pela BNCC, PNE, Lei n.º 13.845, ODS e demais normas para garantir a oferta de uma alimentação adequada e saudável para as crianças. Isso contribui não apenas para a promoção da saúde e do bem-estar, mas para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de um futuro mais justo e sustentável. Assim, por se tratar de uma política pública, questionamos o número de refeições ofertadas nos estabelecimentos de educação infantil.

Gráfico 3 – Refeições ofertadas por período



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Assim, obtivemos o seguinte resultado: 25 municípios oferecem quatro refeições diárias e um deles oferece seis refeições para bebês de seis a doze meses, outros quatro municípios oferecem cinco refeições para o período integral e um município oferece sete refeições para o mesmo período; para o meio período, sete municípios responderam que oferecem duas refeições e outros sete municípios oferecem três refeições.

Segundo o documento “Normas Gerais para atendimento dos estudantes da Creche” (2021) do FNDE, as crianças que frequentam instituições de educação infantil/creche, devem no mínimo ter ofertado por dia “[...] 2 refeições/dia e para atender a, no mínimo 30% das necessidades nutricionais diárias (parcial)” e “No mínimo 3 refeições/dia para atender a, no mínimo 70% das necessidades nutricionais diárias (integral)”. Sendo assim, segundo os dados apresentados, 100% dos municípios ofertam a quantidade mínima de refeições sugeridas pelo FNDE, sendo que 38 deles ofertam a mais que o mínimo exigido.

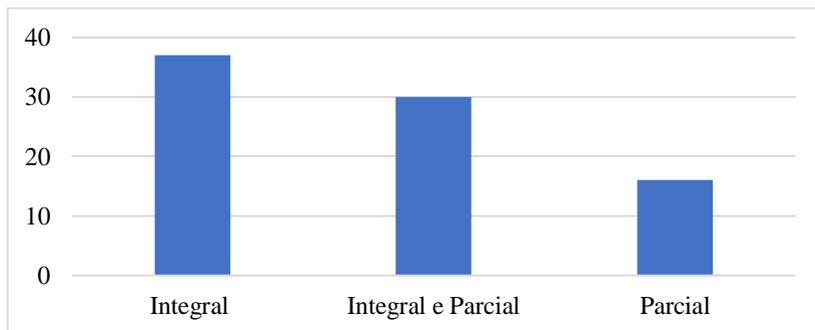
3.3 COBERTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DO PARANÁ

Segundo o artigo n.º 31 da LDB (1996), a

[...] educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: 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.

Desta forma, buscamos saber como está organizado o regime de oferta nos municípios, aos quais perguntamos: qual ou quais regimes são ofertados na educação infantil creche em seu município? Como resultado, 88% dos municípios pesquisados ofertam vagas integrais para as crianças de educação infantil; das cidades que ofertam regime integral, 30 delas ofertam vagas parciais a critério dos pais. Nos outros 12% dos municípios são ofertadas apenas vagas em regime parcial, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Regime de ofertas de vagas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

De acordo com as leis vigentes, não há obrigatoriedade no regime de oferta integral, ficando a cargo de cada município definir qual a organização que irá adotar. Defendemos que a educação infantil tem que ser ofertada em todos os municípios em tempo integral para as crianças, ficando a cargo das famílias optarem por período parcial. Mesmo que defendamos que a educação infantil não é uma instituição assistencial, ela cumpre um papel fundamental na área social das famílias.

Sabemos que muitos municípios estão optando exclusivamente pelas vagas parciais puramente por questões financeiras. Em regime parcial, é possível atender o dobro de crianças com o mesmo recurso humano e estrutural, se tornando mais eficiente na diminuição das filas de espera por vagas, porém o atendimento integral, sem dúvida, contribui imensuravelmente mais para o desenvolvimento pleno das crianças atendidas em comparação com o regime parcial. No quadro abaixo apresentamos os dados do número de habitantes de cada município, organizados pelo maior número de matrículas na educação infantil creche, acrescentamos neste quadro os dados das matrículas parciais, e integrais do 1º ano do 1º ciclo, para uma análise ampliada sobre a oferta de vagas.

Quadro 7 – Ofertas de vagas por faixa etária e períodos integrais e parciais

Matrículas							
Cidade	População	0-3 geral	4-5 geral	Privada	Creche pública	Integral pública	Parcial pública
Francisco Beltrão	91.093	2.478	149	376	2.253	2.251	2
Pato Branco	82.881	2.218	177	581	1.814	1.211	603

Dois Vizinhos	40.641	1.217	75	217	1.075	929	146
Palmas	51.755	690	47	179	558	528	30
Capanema	19.152	567	33	43	557	238	319
Chopinzinho	19.327	467	31	103	395	334	61
Realeza	16.922	444	31	102	373	373	-
Santo Antônio do Sudoeste	20.031	435	33	15	453	317	136
Coronel Vivida	20.932	371	29	86	314	312	2
Mangueirinha	16.868	358	19	14	321	363	-
Ampére	19.049	340	16	39	317	317	-
Itapejara d'Oeste	11.964	306	21	3	324	203	121
Planalto	13.620	280	19	11	288	248	40
Clevelândia	16.789	273	23	68	228	228	-
Salto do Lontra	14.320	272	12	25	259	259	-
Marmeleiro	14.797	272	11	34	249	198	51
Nova Prata do Iguaçu	10.548	258	30	3	285	263	22
Santa Izabel do Oeste	14.659	229	16	29	216	216	-
São João	10.241	212	12	2	222	222	-
São Jorge d'Oeste	9.050	204	9	1	212	211	1
Barracão	10.219	177	18	29	166	166	-
Mariópolis	6.581	164	4	2	166	166	-
Vitorino	6.827	152	15	2	165	39	126
Saudade do Iguaçu	5.427	136	12	4	144	144	-
Bom Jesus do Sul	3.237	135	10	-	145	145	-
Verê	7.340	134	8	1	141	64	77
Pranchita	5.157	120	5	2	123	66	57
Salgado Filho	3.580	118	8	1	125	125	-
Pérola d'Oeste	6.232	117	9	6	120	41	79
Coronel Domingos Soares	7.538	113	9	3	94	119	-
Renascença	6.838	108	7	-	115	26	89
Cruzeiro do Iguaçu	4.263	101	6	-	107	41	66

Flor da Serra do Sul	4.624	83	6	1	88	88	-
Nova Esperança do Sudoeste	5.046	82	5	2	85	85	-
Boa Esperança do Iguaçu	2.503	75	7	-	82	82	-
Honório Serpa	5.030	74	3	-	77	77	-
Bom Sucesso do Sul	3.541	65	9	-	74	-	74
Enéas Marques	5.996	64	8	4	68	3	65
Pinhal de São Bento	2.742	63	5	-	68	68	-
Bela Vista da Caroba	3.404	52	8	-	60	1	59
Manfrinópolis	2.605	8	1	-	9	-	9
Sulina	2.981	-	-	-	-	-	-

Fonte: Adaptado de IBGE, 2022; INEP, 2022.

Utilizamos a palavra “matrícula” e não “vaga”, devido ao fato de não possuímos dados oficiais sobre a quantidade de vagas ofertadas em cada município, logo uma cidade pode ofertar um número x de vagas e não ter procura para preencher todas elas. Ao observarmos a quadro acima, percebemos que o número de matrículas na educação infantil não é proporcional ao número de habitantes, ou seja, existem municípios maiores populacionalmente que possuem um número de matrículas consideravelmente menor do que municípios pequenos. No contexto dessa observação, analisamos os dados de alguns municípios que representaremos por cidade “X”, “Y”, “Z” para não expor de forma direta estas cidades e por não ser o propósito desta pesquisa.

A cidade “X” possui uma população estimada em mais de 40 mil habitantes e segundo o censo escolar de 2022, 86% das matrículas da educação infantil creche desta cidade, são ofertadas em período integral, ante 94% de matrículas integrais da cidade “Y”, que conta com quase 50 mil habitantes. Se olharmos apenas para as matrículas, veremos que a

cidade “Y” está ofertando um número maior de matrículas em regime integral, porém ao aprofundarmos nosso olhar nos dados, percebemos que a cidade de “Y” possui 10 mil habitantes a mais que a cidade “X”, visto que quando comparamos o número de matrículas de ambas as cidades, ficamos espantados com a diferença “gritante” entre elas, pois a cidade “Y”, com maior número populacional, oferta quase a metade das matrículas da cidade “X”. Todavia, quando comparamos os dados da cidade “Y” com a cidade de “Z”, que possui um pouco mais de 19 mil habitantes, ou seja, apenas 38% da população da cidade “Y”, a diferença entre matrículas da educação infantil é de apenas uma matrícula. A análise destes dados nos fez questionar qual a *per capita* de matrículas na educação infantil/creche dividida pela população da cidade, o que nos levou a fazer a quadro abaixo:

Quadro 8 – Per capita por número de matrículas

Matrículas					
Cidade	População	Nº população por vaga	Creche pública	Quantidade de instituições	Turmas
Bom Jesus do Sul	3.237	22	145	1	6
Salgado Filho	3.580	29	125	1	5
Boa Esperança do Iguaçu	2.503	31	82	-	-
Capanema	19.152	34	557	6	27
Itapejara d'Oeste	11.964	37	324	3	20
Nova Prata do Iguaçu	10.548	37	285	3	15
Dois Vizinhos	40.641	38	1.075	13	43
Saudade do Iguaçu	5.427	38	144	1	11
Francisco Beltrão	91.093	40	2.253	19	125

Mariópolis	6.581	40	166	2	11
Cruzeiro do Iguaçu	4.263	40	107	1	5
Pinhal de São Bento	2.742	40	68	1	5
Vitorino	6.827	41	165	1	9
Pranchita	5.157	42	123	1	6
São Jorge d'Oeste	9.050	43	212	3	13
Santo Antônio do Sudoeste	20.031	44	453	5	29
Realeza	16.922	45	373	2	19
Pato Branco	82.881	46	1.814	24	168
São João	10.241	46	222	2	12
Planalto	13.620	47	288	2	17
Bom Sucesso do Sul	3.541	48	74	1	5
Chopinzinho	19.327	49	395	4	19
Verê	7.340	52	141	2	18
Pérola d'Oeste	6.232	52	120	2	15
Mangueirinha	16.868	53	321	4	18
Flor da Serra do Sul	4.624	53	88	1	10
Salto do Lontra	14.320	55	259	3	17
Bela Vista da Caroba	3.404	57	60	1	5
Marmeleiro	14.797	59	249	2	42
Renascença	6.838	59	115	1	10
Nova Esperança do Sudoeste	5.046	59	85	1	10
Ampére	19.049	60	317	5	25
Barracão	10.219	62	166	2	15
Honório Serpa	5.030	65	77	2	10
Coronel Vivida	20.932	67	314	5	99
Santa Izabel do Oeste	14.659	68	216	4	20
Clevelândia	16.789	74	228	4	16
Coronel Domingos Soares	7.538	80	94	1	9
Enéas Marques	5.996	88	68	1	8

Palmas	51.755	93	558	8	74
Manfrinópolis	2.605	289	9	1	1
Sulina	2.981	-	0	1	3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Para melhor análise dos dados, organizamos os municípios em dois grupos: municípios de porte pequeno com até 25 mil habitantes e municípios médios com mais de 25 mil habitantes. A cidade que possui o maior número de matrículas por habitantes é a cidade de Bom Jesus do Sul, com 3.237 habitantes, 145 matrículas, um CMEI e seis salas de aulas, obtendo o maior número de matrículas por habitantes entre as cidades de pequeno porte. Na mesma categoria populacional, o município de Enéas Marques conta com 5.996 habitantes e possui 67 matrículas, um centro municipal de educação infantil e oito salas de aula, ficando com o menor índice de matrículas entre os municípios de pequeno porte, com uma matrícula a cada 88 municípios.

Na categoria médio porte, o Sudoeste do Paraná conta com apenas quatro municípios com mais de 25 mil habitantes: Dois Vizinhos, Palmas, Pato Branco e Francisco Beltrão. Entre estes, o município que possui o melhor índice de matrículas é a cidade de Dois Vizinhos, com mais de 40 mil habitantes, possuindo 1.075 matrículas de creche, 13 CMEIs e 43 turmas, sua média é de uma matrícula para cada 38 habitantes. No outro lado, com o menor número de matrículas nesta categoria de municípios, encontramos a cidade de Palmas com mais de 50 mil habitantes, a qual possui 558 matrículas, 8 instituições e 74 turmas de educação infantil, ficando a média de uma matrícula para cada 93 habitantes, o que representa quase metade menos da metade das matrículas da cidade de Dois Vizinhos.

Analisamos as 2 maiores cidades do Sudoeste do Paraná: Francisco Beltrão, com mais de 90 mil habitantes, é a maior cidade em termos populacionais e territoriais dentre as pesquisadas, possuindo 2.253 matrículas na educação infantil/creche, 125 turmas e 19 CMEIs; com uma matrícula a cada 40 habitantes, ocupa a 9ª posição em nosso quadro per capita. O segundo maior município do Sudoeste é Pato Branco, com mais de 80 mil habitantes, conta com 24 CMEIs, 168 turmas e 1.814 matrículas, ficando em 18ª colocado, com uma matrícula para cada 46 habitantes. A Lei n.º 13.005/2014, que regulamenta o PNE, traz em sua 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.

Sabendo que sua vigência é de dez anos, ele se encerrará em 2024. Desta forma, nos perguntamos: respeitando a proporcionalidade de habitantes, por que alguns municípios pesquisados ofertam um número de matrículas muito inferior a outras cidades do Sudoeste do Paraná? Não há procura? Não há população na faixa etária de creche? Infelizmente não possuímos dados suficientes que pudessem responder estes questionamentos.

Outro ponto encontrado pela pesquisa diz respeito ao número de matrículas por dependência administrativa. Segundo os dados do INEP, o atendimento da educação infantil nas cidades pesquisadas é ofertado 100% pelas municipalidades, não existindo nenhuma instituição que

atenda a primeira etapa da educação básica administrada pelo governo estadual ou governo federal, cumprindo o dispositivo exposto no artigo n.º 11, inciso V da LDB, que estabelece que a educação infantil é de responsabilidade dos municípios. Os dados do quadro a seguir foram extraídos do arquivo “microdados educação”.

Quadro 9 – N.º de matrículas em creches/pré-escolas por cidade da região, organizadas do maior para o menor número de matrículas

Município	Localização e Dependência Administrativa									
	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estadua l	Municip al	Privada	Total	Federal	Estadua l	Municip al	Privada
Francisco Beltrão	2.629	-	-	2.253	376	-	-	-	-	-
Pato Branco	2.395	-	-	1.814	581	-	-	-	-	-
Dois Vizinhos	1.292	-	-	1.075	217	-	-	-	-	-
Palmas	737	-	-	558	179	-	-	-	-	-
Capanema	600	-	-	557	43	-	-	-	-	-
Chopinzinho	498	-	-	395	103	-	-	-	-	-
Realeza	475	-	-	373	102	-	-	-	-	-
Santo Antônio do Sudoeste	468	-	-	453	15	-	-	-	-	-
Coronel Vivida	400	-	-	314	86	-	-	-	-	-
Mangueirinha	335	-	-	321	14	42	-	-	42	-
Ampére	356	-	-	317	39	-	-	-	-	-
Itapejara d'Oeste	327	-	-	324	3	-	-	-	-	-
Planalto	299	-	-	288	11	-	-	-	-	-

Clevelândia	296	-	-	228	68	-	-	-	-	-
Nova Prata do Iguaçu	288	-	-	285	3	-	-	-	-	-
Salto do Lontra	284	-	-	259	25	-	-	-	-	-
Marmeleiro	283	-	-	249	34	-	-	-	-	-
Santa Izabel do Oeste	245	-	-	216	29	-	-	-	-	-
São João	224	-	-	222	2	-	-	-	-	-
São Jorge d'Oeste	213	-	-	212	1	-	-	-	-	-
Barracão	195	-	-	166	29	-	-	-	-	-
Mariópolis	168	-	-	166	2	-	-	-	-	-
Vitorino	167	-	-	165	2	-	-	-	-	-
Saudade do Iguaçu	148	-	-	144	4	-	-	-	-	-
Bom Jesus do Sul	145	-	-	145	-	-	-	-	-	-
Verê	142	-	-	141	1	-	-	-	-	-
Pérola d'Oeste	126	-	-	120	6	-	-	-	-	-
Salgado Filho	126	-	-	125	1	-	-	-	-	-
Pranchita	125	-	-	123	2	-	-	-	-	-
Coronel Domingos Soares	97	-	-	94	3	25	-	-	25	-

Renascença	115	-	-	115	-	-	-	-	-	-
Cruzeiro do Iguçu	107	-	-	107	-	-	-	-	-	-
Flor da Serra do Sul	89	-	-	88	1	-	-	-	-	-
Nova Esperança do Sudoeste	87	-	-	85	2	-	-	-	-	-
Boa Esperança do Iguçu	82	-	-	82	-	-	-	-	-	-
Honório Serpa	77	-	-	77	-	-	-	-	-	-
Bom Sucesso do Sul	74	-	-	74	-	-	-	-	-	-
Enéas Marques	72	-	-	68	4	-	-	-	-	-
Pinhal de São Bento	68	-	-	68	-	-	-	-	-	-
Bela Vista da Caroba	60	-	-	60	-	-	-	-	-	-
Manfrinópolis	9	-	-	9	-	-	-	-	-	-
Sulina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Adaptado de IBGE, 2022; INEP, 2022.

Segundo as notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (2022, p. 14), o Brasil conta com 74.367 instituições que ofertam matrículas da educação infantil creche. Desse total, a rede privada representa 33,6% de todo o atendimento, sendo que 50,7% dessas instituições privadas são conveniadas com o poder público, ou seja, filantrópicas. No Sudoeste, as instituições privadas representam 14% das matrículas nesta faixa etária, ficando a oferta da educação infantil (creche) quase que exclusiva pela rede pública municipal. Esses dados nos chamaram atenção devido o número muito baixo das matrículas ofertadas pela rede privada para esta etapa educacional. Por não ser uma etapa obrigatória, é comum existir fila de espera de crianças aguardando a abertura de novas vagas. Desta forma, imaginávamos que o setor privado, sempre em busca de novos “nichos” de mercado para faturar, não esteja investindo no atendimento de crianças de zero a três anos.

Citamos como exemplo um movimento ocorrido na cidade de Francisco Beltrão, no ano de 2022, no qual iniciou uma série de audiências públicas pelos bairros da cidade, tendo como propósito discutir possíveis soluções para aumentar o número de vagas na educação infantil creche e contou com a presença de professores, secretaria de educação, defensoria pública, pais e comunidade em geral. Durante os debates, um dos participantes sugeriu a administração pública dar “voucher” para os pais colocarem seus filhos em escolas particulares até a abertura de novas vagas em instituições públicas do município. Entre outras problemáticas levantadas em torno desta sugestão, a que destacamos foi a falta de instituições privadas que ofertem esta etapa no município.

Desta forma, nos perguntamos, qual seria o motivo da iniciativa privada não investir no atendimento para este grupo etário? Seria o custo

elevado para atender uma criança nesta faixa devido suas especificidades? A falta de procura dos pais? Mesmo não conseguindo responder a essas perguntas, entendemos como necessário apontar tais questionamentos. Outro dado analisado no quadro acima está relacionado ao fato de apenas dois municípios entre os pesquisados possuírem matrículas de creche no perímetro rural, e que juntas somam apenas 67 matrículas, representando menos de 1% de todas as matrículas desta região. Poderíamos dizer que as crianças de zero a três anos de idade moradoras do campo estão tendo um acesso ainda mais desigual em comparação as crianças que residem na cidade? Os Ministérios do Desenvolvimento Agrário e da Educação (*apud* BRASIL, 2011, p. 4) nos mostram que:

As crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade. Enquanto que na população infantil urbana a taxa de frequência à creche, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008, era de 20,52%, nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de 4 e 5 anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente. Mais especificamente nas áreas de reforma agrária, a realidade das crianças assentadas em 2005 era a seguinte: 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escolas e 2,3% frequentam classes de alfabetização. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária apontava ainda que apenas 3,5% das instituições educacionais do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos.

Rosemberg (2011) traz uma preocupação no que se refere à questão territorial, devido ao fato de o oferecimento da educação infantil ser desigual no campo, dado que “[...] no campo concentram-se os maiores indicadores de pobreza. Num processo de múltiplas desigualdades, as populações do campo sofrem com a ausência de políticas públicas”.

3.4 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO

Historicamente, no Brasil, profissionais da educação lutam por reconhecimento do governo e da sociedade, melhores salários e condições de trabalho. Em muitas paralisações em busca destas melhorias, se ouvia o clichê “se não está bom, procura outro emprego” e, ao longo dos anos, é isso mesmo que aconteceu, muitos profissionais estão se aposentando, outros não querem mais lecionar, buscando outras áreas, e os jovens não estão querendo enfrentar uma sala de aula cheia de crianças com pouco reconhecimento da profissão. Uma pesquisa do Instituto SEMESP (2020) revelou uma situação preocupante para a educação básica do país, segundo a pesquisa, se não houver um aumento de interesse dos jovens pela docência nos próximos anos, “A educação básica do país pode enfrentar um déficit de 235 mil professores até 2040”, pois o corpo docente existente está envelhecendo e o número de interessados por ingressar da carreira de professor da educação básica vem diminuindo. A pesquisa retrata que na última década (2010 a 2020) a matrícula em cursos de licenciatura aumentou 29,7% enquanto nas demais carreiras o crescimento foi 49,8%.

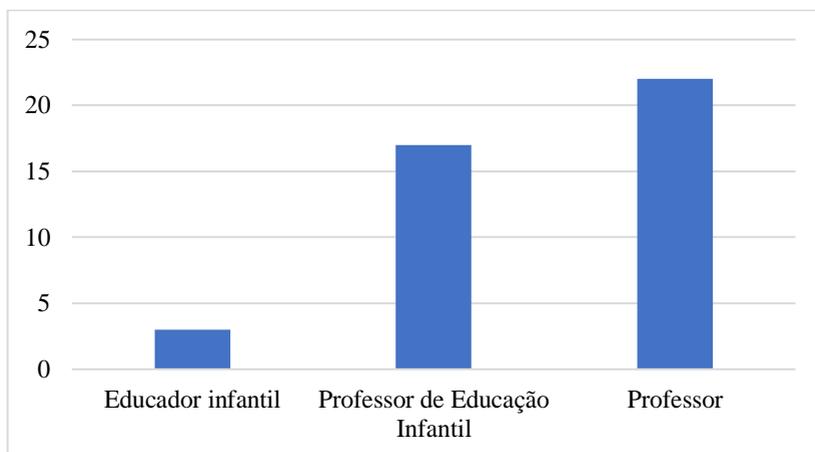
Reforçamos a importância da valorização dos profissionais da educação, em especial a educação infantil/creche, por não ser uma fase obrigatória e necessária para ingressar em outras etapas da educação. Infelizmente, o poder público, muitas vezes não dá a relevância necessária a esta etapa educacional, refletindo assim na desvalorização desses profissionais. Com a LDB, estabeleceu-se uma formação mínima e específica na área da docência para a contratação de profissionais para atuar nas etapas da educação básica do país. Os municípios foram obrigados a contratar professores para atuarem no desenvolvimento das atividades dentro dos centros educacionais infantis. A partir da promulgação desta lei, esses servidores que atuavam nesta etapa educacional poderiam ser reconhecidos como docentes, desde que possuíssem uma formação mínima em nível médio, na modalidade normal o antigo magistério, bem como em nível superior em licenciatura plena. A LDB foi um divisor de águas para a EI, porém não foi o suficiente para resolver as necessidades deste grupo específico, sendo que existem outras fragilidades que compõem este grupo de profissionais da educação:

Quanto à formação prévia, mesmo professores formados no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As professoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. Os programas de supervisão e formação em serviço, quando existentes, também apresentam

falhas em sua concepção e enfrentam a dificuldade desses profissionais geralmente não contarem com horário remunerado para planejamento e trabalho em equipe nas instituições (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 106).

Entendemos que tais trabalhadores continuam no que podemos chamar de “metamorfose educacional”, que passaram de um estado indefinido, sem saber a sua real identidade para o status de professor de educação infantil, de assistencialista, para o educacional em equilíbrio entre o cuidar e o educar. Desta forma, perguntamos qual é a nomenclatura utilizada para se referir aos profissionais docentes atuantes nas unidades de educação infantil: 52% dos municípios os denominaram como “Professor”, 40% de “Professor de educação infantil”, 7% de “Educador Infantil”. Esses dados retratam a indefinição desta nomenclatura, assim como o nome das unidades.

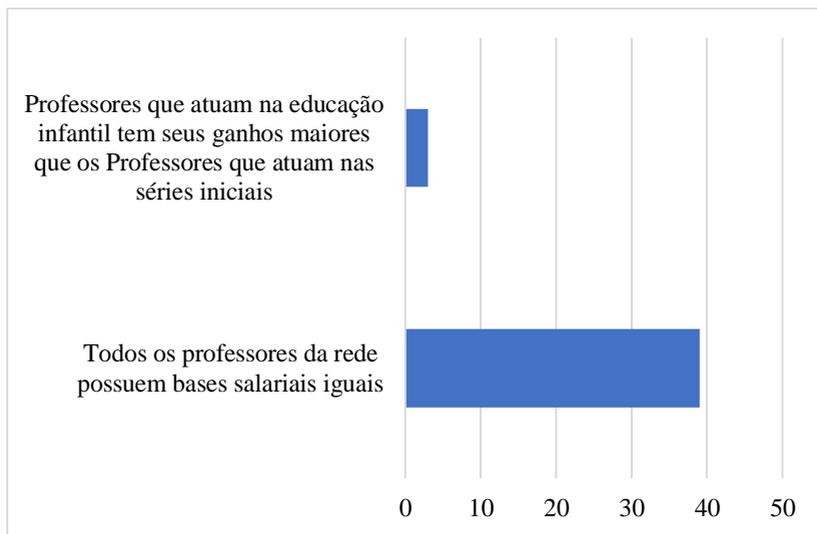
Gráfico 5 – Nomenclatura dos Docentes na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Outro ponto da presente pesquisa buscou saber se existia igualdade salarial entre os professores da educação infantil/creche e professores que atuam nas séries iniciais. Desta forma, perguntamos: há diferença na base salarial dos professores que trabalham no fundamental I em relação aos da EI/creche, respeitando a proporcionalidade da carga horária trabalhada? Trinta e nove municípios responderam que não, todos os professores têm suas bases salariais iguais, respeitando os níveis do plano de cargo e salário, outros 3 municípios responderam que sim, os profissionais que atuam na educação infantil têm seus ganhos financeiros maiores que os profissionais que atuam nas séries iniciais.

Gráfico 6 – Base salarial do Docentes da Educação Infantil

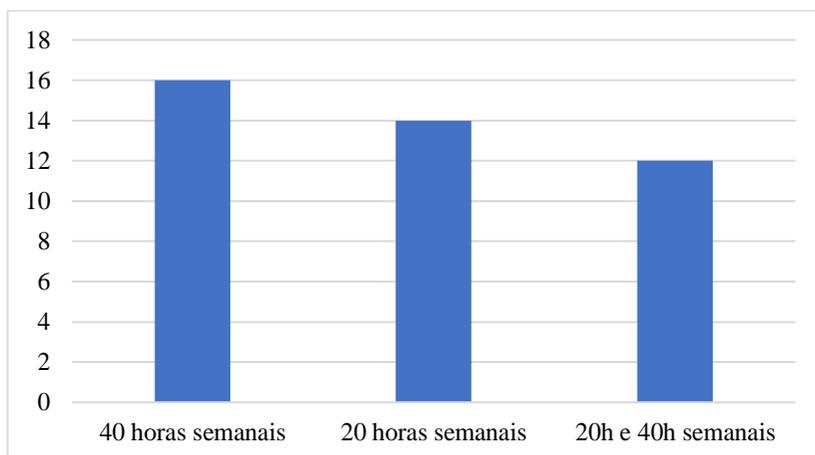


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Levantamos os dados relacionados a carga horária desses servidores, o que encontramos foram diversidades de realidades. Ao

serem questionados sobre qual é a carga horária exercida pelos professores que atuam na educação infantil, 14 municípios responderam que disponibilizam uma carga horária de 20 horas para seus docentes, enquanto em 16 municípios a carga horária é de 40 horas semanais; em 12 municípios existe a possibilidade de os profissionais atuarem com 20 horas ou 40 horas semanais, e em dois municípios a carga horária é de 30 horas semanais. Esta informação vem de encontro com os dados encontrados no regime de oferta integral e parcial, municípios que atendem apenas em regime integral, possuem uma exigência de 40h semanais para seus professores; municípios que disponibilizam oferta mista, possuem profissionais de 20h e 40h e cidades que ofertam apenas parcial possuem profissionais de 20h.

Gráfico 7 – Carga horária dos docentes da Educação Infantil

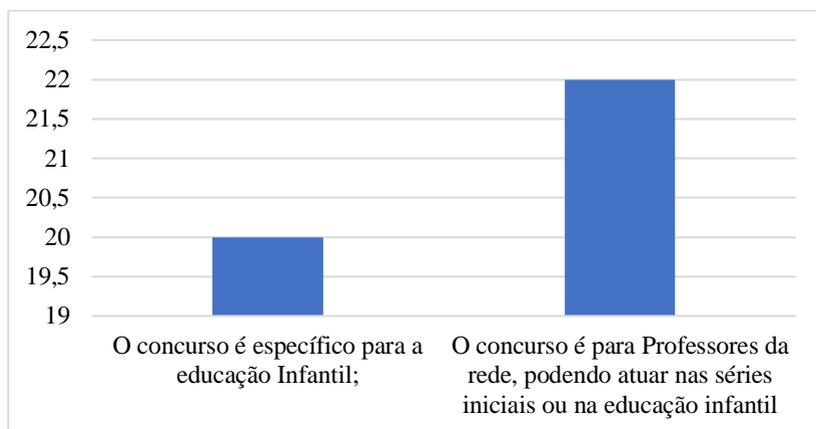


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Em relação ao concurso público, 20 municípios responderam que existe concurso específico para o cargo de professor de educação infantil;

em 22 municípios o concurso é para professor da rede, podendo esses profissionais atuarem na educação infantil/creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 8 – Concurso específico para Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Outro dado extraído do Sinopse (2022) é o número de professores que atuam na educação infantil/creche nos municípios referidos e a forma de contratação desses profissionais. Para esta análise consideramos a etapa creche pois esta está presente em todas as instituições exclusivas de educação. Dos 1.457 professores atuantes na EI, 1.090 são efetivos das redes municipais de educação, 314 são temporários o que imaginamos que sejam contratados através de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e sete são terceirizados, o que pode ser estagiários que foram inseridos nos dados pelas prefeituras, ou contratados por empresa terceirizada o que acreditamos não ser o caso.

Quadro 10 – Profissionais da rede pública de Educação Infantil (creche)

Município	Profissionais da rede pública de Educação Infantil – creche			
	Creche	Efetivos	Temporários	Terceirizado
Francisco Beltrão	267	221	42	1
Pato Branco	185	91	50	-
Palmas	97	65	32	-
Dois Vizinhos	75	43	7	-
Chopinzinho	73	41	28	4
Capanema	49	53	22	-
Coronel Vivida	44	19	-	-
Ampére	38	29	6	-
Realeza	35	31	13	-
Santo Antônio do Sudoeste	34	23	3	-
Mangueirinha	33	30	-	-
Clevelândia	33	34	-	-
Barracão	31	24	14	-
Marmeleiro	30	11	13	1
Santa Izabel do Oeste	29	20	9	-
Planalto	26	29	2	-
São João	26	21	-	-
Salto do Lontra	25	24	9	-
Itapejara d'Oeste	24	26	-	-
Coronel Domingos Soares	23	23	-	-
São Jorge d'Oeste	21	22	11	-
Nova Prata do Iguaçu	21	14	-	-
Verê	21	18	3	-
Pranchita	20	16	-	-
Pérola d'Oeste	19	4	5	-
Saudade do Iguaçu	19	17	4	-
Vitorino	17	16	3	1
Nova Esperança do Sudoeste	17	23	1	-
Renascença	16	6	13	-
Flor da Serra do Sul	15	12	5	-
Cruzeiro do Iguaçu	15	14	1	-

Mariópolis	14	11	4	-
Salgado Filho	13	11	6	-
Enéas Marques	9	9	-	-
Bom Jesus do Sul	9	9	4	-
Honório Serpa	9	3	2	-
Boa Esperança do Iguaçu	7	7	-	-
Bom Sucesso do Sul	6	3	1	-
Bela Vista da Caroba	5	6	-	-
Pinhal de São Bento	4	8	1	-
Manfrinópolis	3	3	-	-
Sulina	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A formação inicial dos profissionais de educação é um componente essencial na prática profissional dos professores. Ela fornece a base de conhecimentos e habilidades que os futuros professores precisarão para desempenhar suas funções na formação das próximas gerações. A formação inicial é o primeiro passo para o desenvolvimento de um professo. É durante esse período que os futuros professores são expostos a teorias educacionais fundamentais, aprendem a compreender as complexidades da prática pedagógica e começam a desenvolver suas próprias filosofias educacionais. Esta fase é fundamental para a formação da identidade profissional dos professores. A formação inicial fornece aos futuros professores a base teórica e prática necessária para entender os princípios da pedagogia e da prática educacional. Ela oferece uma compreensão profunda de teorias da aprendizagem, estratégias educacionais e avaliação, desenvolvimento infantil e o papel da escola na sociedade.

A formação inicial dos professores da EI precisa considerar a diversidade e a inclusão. Conforme aponta Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2011), é necessário que os professores sejam

sensibilizados para acolherem as diferenças e promoverem uma educação que valorize a diversidade cultural e as individualidades das crianças. Assim, ela é vital para preparar os professores para enfrentar os desafios da sala de aula e para ajudá-los a desenvolver práticas pedagógicas eficazes. O conhecimento teórico adquirido nesses estudos iniciais permite que os professores entendam os princípios psicológicos, sociológicos e filosóficos que fundamentam a prática educacional. Isso inclui uma compreensão das diversas teorias da aprendizagem, dos métodos de avaliação, do desenvolvimento cognitivo e social das crianças e dos adolescentes, e do papel da escola na sociedade. Estas percepções são essenciais para que os professores possam planejar e implementar estratégias educacionais eficazes.

A pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2011) oferece subsídios para que os docentes possam desenvolver uma prática pedagógica mais significativa, embasada em uma visão de criança como sujeito de direitos e capaz de participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem. A prática é tão importante quanto a teoria na formação dos professores. Na formação inicial, os professores têm a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos teóricos em ambientes práticos, seja através de estágios, práticas educacionais ou apresentações. Além disso, a formação do quadro do magistério tem de contemplar a compreensão da importância da criatividade na educação infantil, como menciona Schirmer (2001). Através de práticas pedagógicas criativas, os docentes têm a oportunidade de estimular a imaginação e a expressão das crianças, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

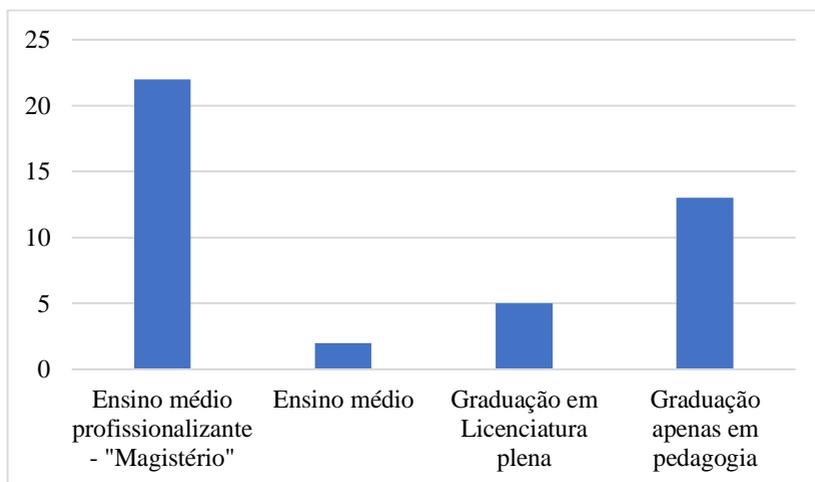
Essas experiências práticas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de organização de sala de aula, planejamento de aulas, avaliação das crianças, e outros aspectos essenciais do trabalho docente. Além disso, a formação inicial é uma oportunidade para os professores desenvolverem habilidades essenciais de sala de aula, como a resolução de conflitos, a comunicação efetiva e o engajamento das crianças; é fundamental para que os professores compreendam a importância do brincar na educação infantil. Segundo Sarmiento e Gouvea (2008), é por meio das brincadeiras que as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades cognitivas, afetivas e sociais, e cabe ao professor, entender e valorizar esse aspecto lúdico em seu trabalho educativo.

Entendemos que a prática profissional efetiva exige mais do que simplesmente dominar o conteúdo do currículo, pois a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, de se comunicar eficazmente com uma variedade de públicos e de responder de maneira flexível e inovadora aos desafios. A formação inicial dos professores tem um papel importante na formação de uma mentalidade reflexiva. Outro aspecto relevante na formação dos professores está relacionado às orientações para o trabalho em parceria com as famílias. Como salientam Sampaio e Leite (2019), a colaboração entre a escola e a família é essencial para o desenvolvimento pleno das crianças, e os professores precisam estar preparados para estabelecer uma relação de diálogo e cooperação com os pais ou responsáveis.

Através da reflexão, os professores são capazes de avaliar suas próprias práticas, reconhecer seus pontos fortes e áreas de melhoria, e planejar ações para melhorar suas práticas pedagógicas. O processo de

reflexão e autoavaliação contínua é crucial para a melhoria da prática docente e para o desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial pode ajudar os futuros professores a desenvolverem uma perspectiva reflexiva e crítica sobre a prática educacional, os ajudando a entender a educação como um processo dinâmico e contextual, e a apreciar a importância da reflexão e do autoaperfeiçoamento contínuo em sua prática profissional. Por entender como importante a formação inicial dos profissionais que atuam nesta área, perguntamos aos municípios: qual a formação exigida para ingressar no trabalho docente na EI?

Gráfico 9 – Formação mínima exigida dos Docentes da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Segundo dados levantados nesta pesquisa, 22 municípios da área em estudo exigem formação mínima no nível normal médio (antigo magistério), cinco municípios a exigência mínima são em licenciatura plena em qualquer área, treze municípios aceitam contratar apenas

graduados em pedagogia, em dois municípios pesquisados, o ensino médio geral é suficiente para atuar como professor da EI. Quando observamos a legislação vigente – em comparação com a exigência dos municípios em relação à formação mínima requerida para atuar como docente da educação infantil –, nos deparamos com 48% dos municípios pesquisados deixando de observar o que diz as normas estabelecidas pela LDB, que traz em seu artigo n.º 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Neste aspecto, encontramos três formas equivocadas de exigência nos municípios: aceitarem contratar profissionais para atuarem na área de educação infantil com o nível médio geral sem exigir formação mínima na modalidade “Normal”; aos que exigem formação mínima apenas em licenciatura, estão deixando de seguir a lei federal que regulamenta o nível médio modalidade normal; os municípios que exigem formação mínima apenas em Pedagogia, pois a LDB autoriza os profissionais licenciados nas demais áreas e não apenas em Pedagogia, além do ensino médio modalidade normal. Apresentamos os dados relacionados à formação acadêmica dos professores que atuam na EI, essas informações foram extraídas do arquivo “Estatística da Educação Básica 2022” que compõem o censo escolar:

Quadro 11 – Número de docentes da creche, escolaridade e formação

Município	Número de Docentes da Creche								
	Total	Escolaridade e Formação Acadêmica							
		Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Superior					
				Graduação			Pós-Graduação		
Total	C/Licenciatura	S/Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado				
Ampére	38	-	1	37	37	-	33	-	-
Barracão	39	-	1	38	38	-	30	-	-
Bela Vista da Caroba	9	-	-	9	9	-	9	-	-
Boa Esperança do Iguaçu	13	-	2	11	11	-	10	-	-
Bom Jesus do Sul	9	-	-	9	9	-	9	-	-
Bom Sucesso do Sul	7	-	-	7	7	-	6	-	-
Capanema	81	-	8	73	72	1	65	-	-
Chopinzinho	87	-	7	80	79	1	71	1	-
Clevelândia	37	-	9	28	27	1	16	-	-
Coronel Domingos Soares	20	-	9	11	10	1	8	-	-
Coronel Vivida	56	1	4	51	50	1	28	-	-

Cruzeiro do Iguaçu	15	-	-	15	15	-	14	-	-
Dois Vizinhos	124	1	11	112	110	2	90	1	-
Enéas Marques	8	-	-	8	8	-	7	-	-
Flor da Serra do Sul	20	-	-	20	20	-	19	-	-
Francisco Beltrão	307	1	46	260	251	9	222	1	-
Honório Serpa	5	-	-	5	5	-	3	-	-
Itapejara d'Oeste	39	-	-	39	38	1	35	-	-
Manfrinópolis	3	-	-	3	3	-	3	-	-
Mangueirinha	27	-	-	27	27	-	22	-	-
Mariópolis	16	-	7	9	9	-	6	-	-
Marmeleiro	39	-	1	38	37	1	33	-	-
Nova Esperança do Sudoeste	13	-	-	13	12	1	13	-	-
Nova Prata do Iguaçu	24	-	-	24	24	-	23	-	-
Palmas	81	-	12	69	69	-	51	-	-
Pato Branco	247	1	39	207	204	3	133	-	-
Pérola d'Oeste	26	-	2	24	23	1	21	-	-
Pinhal de São Bento	6	-	-	6	6	-	6	-	-
Planalto	44	-	1	43	42	1	20	-	-
Pranchita	24	-	2	22	21	1	21	-	-
Realeza	35	-	6	29	28	1	21	-	-

Renascença	15	-	1	14	13	1	14	-	-
Salgado Filho	28	-	-	28	28	-	27	-	-
Salto do Lontra	32	1	7	24	24	-	20	-	-
Santa Izabel do Oeste	38	-	10	28	27	1	22	-	-
Santo Antônio do Sudoeste	41	-	7	34	34	-	33	-	-
São João	30	-	4	26	26	-	25	-	-
São Jorge d'Oeste	27	-	4	23	23	-	23	-	-
Saudade do Iguaçu	17	-	-	17	17	-	15	-	-
Sulina	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Verê	25	-	1	24	24	-	23	-	-
Vitorino	24	-	-	24	22	2	20	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O Sudoeste do Paraná conta em com 1.776 professores, destes, cinco possuíam apenas o EF I, outros 202 professores tinham o EM, (não sabemos se em nível normal médio ou médio geral), 1.539 professores dispunham de formação em licenciatura e outros trinta profissionais formados em outras graduações. Do total de professores da região, 87% tinham especialização *latu sensu* e três profissionais pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Consideramos como positivo os dados encontrados, pois nos mostram que 86% dos docentes que atuam na educação infantil da região pesquisada tem graduação em licenciatura, retratando, assim, um corpo docente instruído e mais preparado para atuar nesta fase tão importante da educação.

Concluimos que a formação inicial dos professores é a primeira etapa em um contínuo desenvolvimento profissional que se estende ao longo de toda a carreira. Assim como a prática desempenha um papel fundamental na construção de uma base ética e de valores na prática docente, sabemos que a formação inicial é apenas um, de tantos outros momentos importantes na vida docente, pois é ao longo de sua vida profissional que os professores vão tendo a oportunidade de refletirem de forma mais profunda sobre questões éticas relacionadas à educação, como a equidade, a inclusão, a justiça social e a responsabilidade profissional. E, por mais que a formação inicial não os prepare para tudo que enfrentarão em uma sala de aula, é inegável que ela os encoraja a desenvolver uma consciência crítica em relação aos desafios éticos que surgirem no contexto educacional, capacitando-os a tomar decisões éticas fundamentadas e promover uma educação baseada em princípios morais sólidos. Ela fornece a base para um aprendizado e crescimento profissional contínuos, que são essenciais para que os professores se

adaptem e respondam às mudanças nas necessidades das crianças, nos avanços no conhecimento pedagógico e nas políticas e práticas educacionais. A educação é uma profissão dinâmica, que requer aprendizado e formação contínua.

3.4.1 Auxiliares de creche na Educação Infantil

As creches desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças em seus primeiros anos de vida. A qualidade do ambiente educacional oferecido nessas instituições é fundamental para promover um crescimento saudável e estimular habilidades cognitivas e sociais. No entanto, existe um debate em curso sobre a presença de auxiliares nesses espaços, levantando a questão de se deveriam existir apenas professores nesse contexto. Uma das razões primordiais para defender a exclusividade de professores em creches é a importância da formação profissional adequada. O trabalho educacional demanda habilidades específicas que são adquiridas por meio de estudos e práticas. De acordo com Smith (2018, p. 42), "[...] a formação de professores é essencial para garantir a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento infantil". Além disso, a formação profissional dos professores possibilita uma melhor compreensão das necessidades individuais das crianças e a implementação de estratégias educacionais apropriadas. "[...] a expertise dos professores na compreensão do desenvolvimento infantil e na adaptação do ensino é fundamental para fornecer um ambiente de aprendizagem efetivo". (JOHNSON, 2021, p. 153).

Ao contar exclusivamente com professores em creches, é possível direcionar maior atenção ao currículo educacional e à promoção

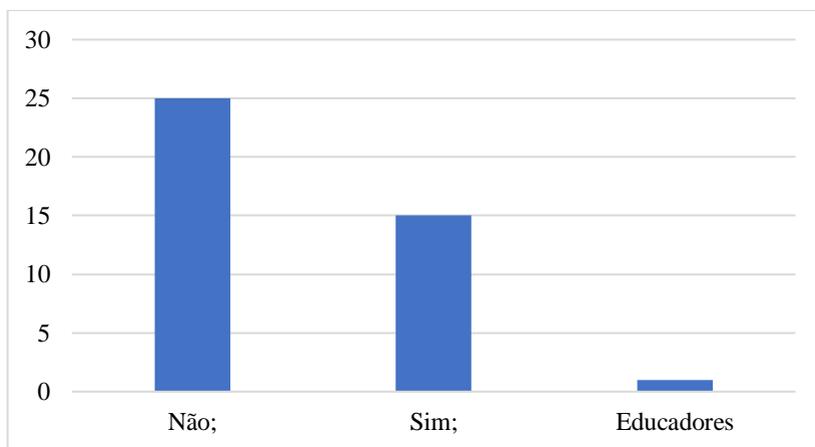
do desenvolvimento integral das crianças. Os docentes possuem conhecimento teórico e prático em diversas áreas, como linguagem, matemática, ciências e habilidades socioemocionais. Como ressalta Jackson (2019, p. 76), "os professores são capacitados para planejar atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, proporcionando um currículo abrangente e enriquecedor". A presença exclusiva de professores em creches viabiliza a criação de um ambiente educacional consistente e contínuo. Os professores têm a responsabilidade de estabelecer rotinas e estruturas que promovem estabilidade e segurança emocional para as crianças. Para Thompson (2020, p. 92), "[...] a consistência é fundamental para o desenvolvimento infantil, e os docentes têm a capacidade de criar ambientes previsíveis e seguros, nos quais as crianças se sentem acolhidas e confiantes para explorar e aprender". Dessa forma, a exclusividade de tais profissionais em creches fortalece a qualidade da educação e o desenvolvimento infantil. Essa abordagem reconhece a importância da formação profissional, da expertise pedagógica e da capacidade de adaptar o método educacional às necessidades individuais das crianças. Ao investir em professores qualificados, as creches proporcionam um ambiente educacional enriquecedor, que promove o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e acadêmico das crianças.

Os professores possuem uma ampla base de conhecimento pedagógico que lhes permite planejar e implementar estratégias educacionais eficazes. Eles são formados para avaliar o desenvolvimento individual de cada criança e adaptar o ensino de acordo com suas necessidades específicas. Como afirma Johnson (2020, p. 203), "[...] os professores são capazes de criar e manter um ambiente educacional rico

e estimulante que promove o aprendizado holístico das crianças". Essa competência pedagógica é essencial para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem das crianças. A capacidade de adaptar os métodos educacionais é fundamental para proporcionar uma educação inclusiva e equitativa. Os docentes têm a habilidade de identificar as necessidades individuais das crianças, desenvolvendo estratégias pedagógicas que levam em consideração as suas características e interesses. Conforme destacado por Thompson (2022, p. 82), "[...] a adaptação do ensino é crucial para garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais e para promover o desenvolvimento de seu potencial".

Ao perguntarmos se existia profissionais efetivos na função de auxiliares, 35,7% dos municípios pesquisados responderam que sim, possuem profissionais efetivos na função de auxiliares, já em 61,9% das cidades não existe profissionais efetivos nesta função, e um município respondeu que existe a função de educador que trabalha como auxiliar.

Gráfico 10 – Auxiliares de creche



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

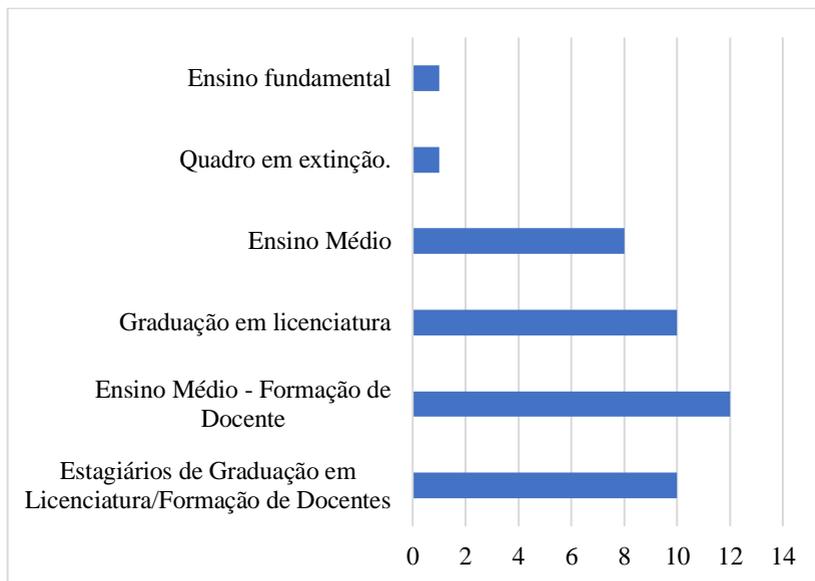
Entendemos que a criação do cargo de auxiliar de creche pode servir como uma estratégia para reduzir custos na educação. De acordo com um estudo realizado por Oliveira (2020), a contratação de tais profissionais, que geralmente possuem requisitos de formação e salários inferiores aos dos professores, pode representar uma opção mais econômica para as instituições educacionais. A contratação destes em detrimento de professores pode resultar na falta de formação especializada necessária para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Conforme Souza (2019), os professores têm uma base teórica sólida e são formados para aplicar estratégias educacionais específicas que promovem o crescimento cognitivo, socioemocional e acadêmico das crianças. Ao substituí-los por auxiliares, que geralmente dispõem de menos formação e conhecimento especializado, corre-se o risco de comprometer a qualidade do ensino e a oferta de um ambiente educacional enriquecedor. Isso pode resultar em prejuízos para o desenvolvimento das habilidades das crianças, bem como para sua preparação para etapas posteriores da educação.

A garantia da qualidade da EI é fundamental para o desenvolvimento das crianças, e as leis que regulamentam o trabalho dos profissionais de creches estão alinhadas a essa preocupação. A LDB (1996) estabelece diretrizes e bases da educação no Brasil, e, de acordo com o artigo n.º 29, § V, é exigida a formação mínima em nível médio na modalidade normal para os profissionais que atuam na educação infantil, incluindo as creches, refletindo a importância de contar com profissionais capacitados para proporcionar um ambiente educacional adequado. Desta forma, perguntados aos municípios qual era a escolaridade mínima para

trabalhar como auxiliares na educação infantil, expomos no gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Escolaridade exigida para auxiliares da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

É importante destacar que além da LDB, a Lei nº 12.796/2013 trata da política de educação infantil e reforça a necessidade de formação adequada para os profissionais que atuam nessa área. Segundo o artigo n.º 18, § IV, a formação dos profissionais de educação infantil deve ser realizada em cursos de nível médio na modalidade normal ou em cursos de pedagogia, com habilitação para a educação infantil. Essa legislação ressalta a importância da qualificação profissional para garantir um ensino de qualidade. Além disso, a presença de professores qualificados nas creches é essencial para o cumprimento de outras leis relacionadas à

educação. A existência da função de auxiliar de creche, sem a devida formação pedagógica, pode comprometer o cumprimento dessa lei e a qualidade do ensino.

Por fim, destacamos a importância da formação adequada dos profissionais que atuam na educação infantil, incluindo as creches. Ao exigir a formação mínima em nível médio na modalidade normal ou em cursos de pedagogia, as leis buscam garantir um ambiente educacional enriquecedor e adequado ao desenvolvimento integral das crianças. A presença exclusiva de professores, devidamente formados, nas creches está em conformidade com as necessidades estabelecidas pelas legislações citadas, enquanto a existência da função de auxiliar de creche, sem a formação pedagógica exigida, pode ser considerada incoerente com essas leis (LDB, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2008).

3.4.2 Estagiários na função de auxiliares

Outro ponto importante a se destacar neste contexto está relacionado a uma figura marcante dentro das unidades educacionais na educação básica, em especial nas redes municipais, que são os estagiários. A legislação diferencia o estágio em obrigatório e não obrigatório. O estágio obrigatório é definido no projeto do curso de graduação e possui carga horária requisitada para aprovação e obtenção de diploma (BRASIL, 2008). Já o estágio não obrigatório é desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008). Ambos os tipos são reconhecidos como atos educativos e não geram vínculo empregatício (BRASIL, 2008).

Por sua vez, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, define o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, com o objetivo de preparar o estudante para o trabalho produtivo (BRASIL, 2008). Esse ato educativo está inserido no projeto pedagógico do curso e tem como propósito o aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008). Para a sua realização, é necessário que o estudante esteja regularmente matriculado em uma instituição de ensino, seja ela de educação superior, educação profissional, ensino médio, educação especial ou anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2008). Além disso, é fundamental a celebração de um termo de compromisso entre o estudante, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino (BRASIL, 2008). Esse termo de compromisso estabelece as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio e devendo haver compatibilidade entre as atividades realizadas e as previstas no termo de compromisso (BRASIL, 2008).

O estágio supervisionado atua como uma ponte entre a academia e o mercado de trabalho, aproximando o estudante das demandas e práticas do campo profissional (SILVA, 2018). Através dessa experiência, o estagiário compreende as particularidades da profissão, identificando possíveis lacunas entre o currículo acadêmico e as necessidades do mercado (SILVA, 2018). Isso contribui para a formação de um profissional mais preparado e qualificado. Além disso, o estágio supervisionado favorece o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomada de decisão do estudante. Ao enfrentar desafios e lidar com demandas concretas, o estagiário é estimulado a buscar soluções e aprimorar sua capacidade de análise e tomada de decisão

(OLIVEIRA, 2016). Essa vivência prática contribui para a formação de um profissional mais proativo e capaz de enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

O estágio supervisionado desempenha um papel na construção da identidade profissional do estudante. Ao vivenciar as atividades e rotinas da sua futura profissão, o estagiário tem a oportunidade de experimentar diferentes práticas, valores e posturas profissionais, auxiliando na construção da sua identidade como profissional ético, crítico e reflexivo (SANTOS, 2015). Adicionalmente, o estágio permite ao estudante estabelecer relações interpessoais com os profissionais da área, facilitando sua inserção no mercado de trabalho (SOUZA, 2017). Durante a sua realização, o estagiário tem a chance de ampliar sua rede de contatos, conhecer profissionais experientes e estabelecer conexões que podem proporcionar futuras oportunidades de emprego (SILVA, 2018).

Logo, o estágio supervisionado contribui para a formação integral do estudante, promovendo a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências e habilidades, a aproximação com o mercado de trabalho e a construção da identidade profissional (SANTOS, 2015). Ele oferece uma experiência enriquecedora que complementa a formação acadêmica, preparando o estudante para os desafios e demandas da profissão escolhida.

As normas que regulamentam o estágio supervisionado na formação docente são fundamentais para garantir a qualidade e a efetividade dessa etapa da formação profissional. De acordo com a LDB, os estágios supervisionados são uma associação entre teoria e prática, que permitem aos estudantes a vivência real do contexto educacional (BRASIL, 1996).

Durante o estágio, é necessário o acompanhamento efetivo do professor orientador da instituição de ensino e do supervisor da parte concedente do estágio (BRASIL, 2008). Essa supervisão necessita ser comprovada por vistos nos relatórios e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008). O não cumprimento dos requisitos estabelecidos ou das obrigações previstas no termo de compromisso pode caracterizar vínculo empregatício entre o estudante e a parte concedente do estágio (BRASIL, 2008). As instituições de ensino e as partes concedentes de estágio têm a opção de recorrer a serviços de agentes de integração, públicos ou privados, para auxiliar no processo de aperfeiçoamento do estágio (BRASIL, 2008). Esses agentes podem identificar oportunidades de estágio, ajustar suas condições de realização, fazer o acompanhamento administrativo, encaminhar a negociação de seguros contra acidentes pessoais e cadastrar os estudantes (BRASIL, 2008).

No entanto, é vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes em relação aos serviços prestados pelos agentes de integração (BRASIL, 2008). Os agentes de integração são responsáveis por indicar estágios compatíveis com a programação curricular e não podem indicar estudantes para atividades não previstas em seus cursos ou instituições (BRASIL, 2008). Dessa forma, as normas do estágio supervisionado, estabelecidas pela Lei n.º 11.788/2008, visam garantir a realização de um estágio de qualidade, alinhado com os objetivos educacionais e respeitando os direitos dos estudantes e das partes envolvidas (BRASIL, 2008). Essas normas são essenciais para assegurar que o estágio seja uma experiência enriquecedora e formativa para o estudante, contribuindo para sua formação acadêmica e profissional.

A Lei nº 11.788/2008 estabelece as diretrizes gerais para a realização dos estágios em todos os níveis de ensino, incluindo a formação docente. Segundo essa lei, as instituições de ensino são responsáveis por definir as normas de realização dos estágios em sua jurisdição, observando as disposições legais (BRASIL, 2008). Para oferecer estágio, as pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública devem celebrar um termo de compromisso com a instituição de ensino e o estudante, garantindo o cumprimento das obrigações previstas na lei (BRASIL, 2008). Além disso, devem oferecer instalações adequadas que propiciem o aprendizado social, profissional e cultural do estudante (BRASIL, 2008).

A supervisão do estágio é um elemento fundamental para garantir sua qualidade. A lei estabelece que as partes concedentes devem indicar um funcionário com formação ou experiência profissional na área de conhecimento do estagiário para orientar e supervisionar até dez estagiários simultaneamente (BRASIL, 2008). A legislação prevê a obrigatoriedade de contratar um seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário, cuja apólice deve ser compatível com os valores de mercado (BRASIL, 2008). Esse seguro tem o objetivo de proteger o estudante em caso de eventuais acidentes ocorridos durante o estágio.

Ao término do estágio, a parte concedente precisa fornecer ao estudante um termo de realização do estágio, com indicação resumida das atividades desenvolvidas, períodos e avaliação de desempenho (BRASIL, 2008). Essa documentação é importante para comprovar a experiência adquirida pelo estudante e auxiliar em seu processo de avaliação e certificação. A jornada de atividades do estágio precisa ser estabelecida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o

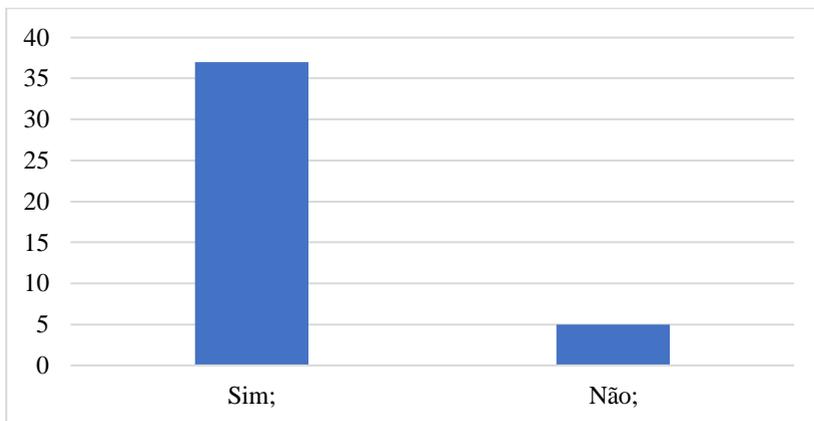
estudante estagiário, levando em consideração as atividades escolares e os limites estabelecidos pela legislação. Para estudantes do ensino superior, educação profissional de nível médio e ensino médio regular, a jornada máxima é de seis horas diárias e trinta horas semanais (BRASIL, 2008). O estágio precisa ser compatível com o período letivo, sendo possível reduzir a carga horária durante períodos de avaliação, para garantir o bom desempenho do estudante (BRASIL, 2008). A duração do estágio na mesma parte concedente não pode exceder dois anos, exceto para estagiários portadores de deficiência (BRASIL, 2008).

Durante o estágio, o estudante pode receber uma bolsa, desde que acordada entre as partes envolvidas. É importante ressaltar que a concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não configura vínculo empregatício (BRASIL, 2008). Os estagiários têm direito a um período de recesso de 30 dias, preferencialmente durante suas férias escolares, quando o estágio tem duração igual ou superior a um ano. Esse recesso necessita ser remunerado quando o estagiário recebe bolsa ou outra forma de contraprestação (BRASIL, 2008).

A segurança e a saúde do estagiário são protegidas pela legislação. A parte concedente é responsável por implementar as normas relacionadas à saúde e segurança no trabalho durante o estágio (BRASIL, 2008). Dessa forma, é fundamental que sejam oferecidas condições adequadas para a realização das atividades, visando a preservação da integridade física e psicológica do estudante. Desta forma, questionamos os municípios sobre a existência de estagiários atuando como auxiliares de sala, 88% dos municípios responderam que sim, há estagiários atuando

na função de auxiliar de professor e em 12% dos municípios pesquisados não existem estagiários nesta função:

Gráfico 12 – Estagiários na função de auxiliar de sala



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Sabemos que o estágio desempenha um papel crucial na formação e no processo de ensino e aprendizado dos estudantes, porém entendemos como importante e necessário maior fiscalização do cumprimento das normas do estágio para garantir sua efetividade, pois o não cumprimento destas normas pode caracterizar vínculo empregatício entre os estudantes e a parte concedente do estágio, sujeitando-a às penalidades previstas na lei (BRASIL, 2008). Assim, e somente assim, as normas que regulamentam o estágio supervisionado na formação docente se tornam fundamentais para garantir uma experiência formativa de qualidade.

Concluimos que a ênfase na contratação de estagiários como auxiliares de creche pode refletir uma visão utilitária da educação, em que o foco está na gestão dos recursos financeiros, em vez de priorizar o

desenvolvimento pleno das crianças. Segundo Silva (2018), quando a redução de custos se torna a principal preocupação, os objetivos educacionais podem ser comprometidos. Como já mencionado várias vezes neste capítulo, a presença dos estagiários é fundamental para o desenvolvimento deste estudante e futuro profissional da educação, porém a presença excessiva de estagiários pode limitar as oportunidades de aprendizagem e a promoção do desenvolvimento integral das crianças, já que esses “profissionais” podem ter menos capacidade de planejamento pedagógico e adaptação às necessidades individuais das crianças. Portanto, é fundamental considerar a importância dos professores na EI e garantir que as políticas educacionais não se baseiem exclusivamente na redução de custos, mas no investimento em profissionais capacitados para proporcionar um ensino de qualidade.

3.4.3 O professor homem na Educação Infantil

Com o passar do tempo, a presença do professor homem na Educação Infantil tem sido questionada e discutida, pois, historicamente, essa etapa da educação era vista como uma atividade essencialmente feminina.

De acordo com Almeida (2017), a participação masculina na Educação Infantil é recente no Brasil, visto que as mulheres eram as principais responsáveis pela educação das crianças pequenas. Segundo a autora, essa realidade se deu em função da construção social dos papéis de gênero, em que a mulher era considerada a principal responsável pelos cuidados com os filhos e a casa, enquanto o homem era responsável pelo sustento da família. No entanto, é importante destacar que a participação

masculina na EI pode trazer benefícios para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Leal, Carvalho e Santos (2018), a presença do professor homem pode ser importante para as crianças, sobretudo para aquelas que não têm contato frequente com homens em seu ambiente familiar. Os autores destacam que a presença masculina pode contribuir para a formação de identidades de gênero mais equilibradas e para o combate ao preconceito e à discriminação.

Além disso, a participação do professor homem na Educação Infantil pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a promoção da igualdade de oportunidades. De acordo com Rocha (2019), a presença de profissionais homens na Educação Infantil coopera para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, em que todas as crianças possam se sentir representadas e valorizadas. No entanto, é importante ressaltar que a participação masculina na área ainda é minoritária. De acordo com Souza e Siqueira (2020), os homens ainda são pouco representados, o que pode refletir a persistência de estereótipos e a falta de políticas públicas voltadas para a inclusão de homens na EI. Portanto, é necessário que sejam desenvolvidas políticas públicas que incentivem a participação masculina nesta etapa, bem como a desconstrução de estereótipos de gênero que limitam a participação destes. É fundamental que sejam criados ambientes inclusivos, em que a presença masculina seja valorizada e que as crianças possam ter contato com profissionais de diferentes gêneros.

A equiparação da relação de gênero na EI é uma questão fundamental para a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa. No entanto, essa mudança tem enfrentado diversos desafios, especialmente no que diz respeito à inserção do homem nesse contexto.

É preciso, portanto, refletir sobre a importância dessa participação e os fundamentos legais que sustentam essa demanda. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. n.º 26, estabelece que toda pessoa tem direito à educação. Esse direito tem de ser garantido sem discriminação de qualquer tipo, incluindo a discriminação por gênero. Além disso, a Convenção Americana de Direitos Humanos, em seu art. n.º 17, reforça a necessidade de garantir o direito à educação com base na igualdade de oportunidades. Esses documentos ressaltam a importância de se promover uma educação que seja inclusiva e equitativa para todos, sem distinção de gênero.

Assim, a CFRB (1988), em seu art. n.º 205, assegura o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. Nesse sentido, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu art. n.º 373-A, determina que não haja discriminação de gênero no ambiente de trabalho, incluindo a área de educação. É importante destacar que a igualdade de gênero não é apenas um direito, mas uma necessidade para o pleno desenvolvimento humano e social. A LDB, em seu art. n.º 2º, estabelece que a educação precisa ser ministrada com base em princípios, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, e a valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. Já a BNCC estabelece como uma de suas competências gerais a promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à cultura de paz. Esses documentos ressaltam a importância de se promover uma educação que seja inclusiva e equitativa para todos, sem distinção de gênero.

O PNE e os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela ONU, são fundamentais para a promoção da igualdade de gênero na educação. O primeiro, por exemplo, estabelece como uma de suas metas a erradicação do analfabetismo e a garantia do acesso à educação para todos, sem distinção de gênero. No contexto da educação infantil, é importante ressaltar que a presença de profissionais homens na área ainda é pouco comum, e muitas vezes enfrentam preconceitos e estereótipos de gênero. No entanto, a presença masculina na área pode contribuir para a desconstrução desses estereótipos e para o desenvolvimento de relações mais igualitárias de gênero na infância. Segundo a Meta 4 dos ODS, a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é fundamental para o desenvolvimento sustentável, pois esta inclui a universalização do acesso à educação infantil de qualidade e a promoção de uma educação que seja sensível às questões de gênero e que promova a igualdade de gênero desde a infância (ONU, 2015).

Os ODS, em sua Meta 4.7, estabelecem como objetivo a promoção de uma educação que seja inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, promovendo a igualdade de gênero. Dessa forma, fica evidente a importância de se garantir a equiparação da relação de gênero na EI, incluindo a inserção de profissionais homens. Essa equiparação não só promove a igualdade de gênero desde a infância, mas contribui para o desenvolvimento de relações mais saudáveis e equilibradas entre crianças e adultos de ambos os gêneros. Com o intuito de analisar o crescimento dos professores homens na educação infantil no contexto nacional e internacional nos últimos dez anos, apresentamos o quadro 12.

Quadro 12 – Crescimento dos professores homens na EI (2012-2022)

Ano	Brasil	Estados Unidos	Europa	Ásia	Ano	Brasil
2022	8,2%	4,5%	6,1%	7,9%	2022	8,2%
2021	7,8%	4,1%	5,8%	7,5%	2021	7,8%
2020	7,4%	3,8%	5,4%	7,1%	2020	7,4%
2019	7,0%	3,5%	5,1%	6,7%	2019	7,0%
2018	6,6%	3,2%	4,8%	6,3%	2018	6,6%
2017	6,2%	2,9%	4,5%	5,9%	2017	6,2%
2016	5,8%	2,6%	4,2%	5,5%	2016	5,8%
2015	5,4%	2,3%	3,9%	5,1%	2015	5,4%
2014	5,0%	2,0%	3,6%	4,7%	2014	5,0%
2013	4,6%	1,7%	3,3%	4,3%	2013	4,6%
2012	4,2%	1,4%	3,0%	3,9%	2012	4,2%

Fonte: Adaptado de INEP, 2022, *National Center for Education Statistics (NCES)*; *European Union Open Data Portal* e *Asian Development Bank (ADB)*.

É preciso considerar que a presença de homens na educação infantil não é suficiente para garantir a equidade de gênero. Segundo Souza (2021), é necessário que esses profissionais sejam capacitados para lidar com questões de gênero e diversidade, de forma a contribuir para a construção de uma educação mais igualitária. Dessa forma, a presença de homens na educação infantil precisa ser acompanhada de uma reflexão sobre a importância da equidade de gênero e da desconstrução de estereótipos, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças.

A presença de homens como professores na educação infantil é uma questão que tem sido discutida há bastante tempo. Historicamente, esta tem sido um campo ocupado principalmente por mulheres. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um aumento significativo da presença de homens como professores em todo o mundo. Desta forma, apresentaremos dados atualizados dos profissionais que trabalham nas redes pública e privada do Sudoeste do Paraná, organizados por gênero feminino e masculino e faixa etária.

Quadro 13 – Profissionais que atuam na Educação Infantil

Número de Docentes da Creche Pública e Privada																	
Sexo e Faixa Etária																	
Município	Total	Feminino								Masculino							
		Total	Até 24	De 25 a 29	De 30 a 39	De 40 a 49	De 50 a 54	De 55 a 59	+60	Total	Até 24	De 25 a 29	De 30 a 39	De 40 a 49	De 50 a 54	De 55 a 59	+60
	Total	97%	7%	15%	35%	28%	7%	3%	24%	3%	0%	1%	1%	1%	0%	0%	0%
	1.776	1.719	131	269	616	493	120	61	29	57	5	15	24	9	2	-	2
Francisco Beltrão	307	297	31	40	125	81	14	4	2	10	2	2	5	1	-	-	-
Pato Branco	247	240	28	48	79	58	15	9	3	7	1	3	2	-	-	-	1
Palmas	124	122	13	18	46	31	6	6	2	2	-	1	-	1	-	-	-
Dois Vizinhos	87	85	3	16	35	24	5	2	-	2	-	-	-	1	1	-	-
Chopinzinho	81	78	7	14	21	23	10	3	-	3	-	1	2	-	-	-	-
Capanema	81	77	7	8	28	22	5	5	2	4	-	-	2	2	-	-	-
Coronel Vivida	56	55	7	10	15	13	6	2	2	1	-	1	-	-	-	-	-
Ampére	44	43	1	10	12	13	5	2	-	1	-	-	-	1	-	-	-
Realeza	41	40	2	2	16	15	5	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Santo Antônio do Sudoeste	39	37	-	5	13	15	3	-	1	2	-	1	-	-	-	-	1
Mangueirinha	39	37	1	10	17	8	1	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-
Clevelândia	39	37	1	7	16	11	2	-	-	2	1	-	1	-	-	-	-
Barracão	38	37	-	2	20	13	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-

Marmeleiro	38	37	5	9	9	11	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-
Santa Izabel do Oeste	37	37	5	5	8	13	2	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Planalto	35	34	2	10	10	8	2	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-
São João	32	32	4	8	7	8	2	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Salto do Lontra	30	30	1	1	15	6	1	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-
Itapejara d'Oeste	28	27	-	2	13	11	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Coronel Domingos Soares	27	27	-	2	11	11	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
São Jorge d'Oeste	27	25	1	7	6	8	2	1	-	2	-	-	1	1	-	-	-
Nova Prata do Iguaçu	26	25	1	5	8	6	3	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Verê	25	23	1	4	8	4	4	2	-	2	-	1	1	-	-	-	-
Pranchita	24	23	-	-	4	13	3	2	1	1	-	-	1	-	-	-	-
Pérola d'Oeste	24	23	4	2	6	5	2	3	1	1	-	-	1	-	-	-	-
Saudade do Iguaçu	24	24	-	2	11	10	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vitorino	20	19	-	4	5	8	1	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Nova Esperança do Sudoeste	20	19	-	5	5	2	4	1	2	1	-	-	1	-	-	-	-
Renascença	17	13	1	2	6	4	-	-	-	4	-	-	2	1	1	-	-
Flor da Serra do Sul	16	16	1	4	7	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cruzeiro do Iguaçu	15	14	-	-	5	5	2	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Mariópolis	15	15	1	-	4	8	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Salgado Filho	13	13	1	1	3	5	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Enéas Marques	13	12	1	2	5	4	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-
Bom Jesus do Sul	9	8	-	1	3	1	1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-

Honório Serpa	9	9	-	2	4	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Boa Esperança do Iguaçu	8	8	-	-	5	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bom Sucesso do Sul	7	7	1	1	3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bela Vista da Caroba	6	6	-	-	1	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Pinhal de São Bento	5	5	-	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Manfrinópolis	3	3	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sulina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Por mais que o crescimento dos professores homens nesta etapa tem sido um tema cada vez mais discutido na atualidade, percebemos que ainda é muito tímida a presença dos homens na atuação docente nas creches do Sudoeste do Paraná, que segundo os dados apresentados, possui apenas 3% de atuação masculina, haja vista que ainda há uma predominância de mulheres nessa área. Segundo Esteban (2018), historicamente a área tem sido vista como uma extensão do cuidado da mãe, o que reforça o estereótipo de que o papel dos homens não é atuar nesse campo.

No entanto, é importante destacar que a inserção de homens na EI ainda enfrenta desafios, como o preconceito e a desconfiança da sociedade em relação ao papel masculino nesse campo. Conforme destaca Oliveira (2019), o fato de que a educação infantil ainda é vista como um ambiente feminino, pode dificultar a entrada de homens e perpetuar a ideia de que eles não são capazes de cuidar e educar crianças pequenas.

Concluimos com um relato do pesquisador sobre sua experiência como o primeiro professor homem na educação infantil/creche em Francisco Beltrão.

Quando assumi o concurso público em minha cidade, houve muitas conversas preconceituosas entre as professoras do município, a respeito de ter um professor homem atuando na educação infantil. Durante esses anos todos, vi muitos professores homens desistirem da profissão por sofrerem preconceitos e acusações, que mesmo sendo infundadas, atingiram o psicológico deles, fazendo-os desistirem da educação infantil. Confesso que nunca me importei com isso, pois mesmo sendo muito novo quando assumi o concurso, com apenas vinte anos, entendia que, com o tempo seria mais “comum” ver professores homens trabalhando nesta primeira etapa da educação básica, e ao longo desses quase doze

anos, foi exatamente isso que aconteceu, e hoje, já somos oito professores homens atuando nos Centros de Educação Infantil do município. Lembro-me de um fato muito sério que ocorreu na unidade em que trabalhava. As professoras que atuavam na turma do maternal I, com crianças de um a dois anos, relataram a direção da unidade que, no momento da troca de fralda, perceberam que uma criança estava com as partes genitálias inchadas e que necessitaria de atenção. Verificando a situação, a direção da unidade resolveu acionar o conselho tutelar para os devidos procedimentos, o conselho então buscou a criança e a levou fazer um exame específico para esclarecer aquela situação. Ao chamarem os pais, eles ficaram muito nervosos e afirmavam que não havia acontecido nada com a criança, porém se houve realmente acontecido algum abuso teria sido nas dependências do CMEI, pois ali trabalhava um professor homem. Como o resultado do exame demorava alguns dias para sair, os conselheiros tutelares foram conversar com a direção da unidade para relatar o que os pais haviam mencionado e ver se procedia a informação. A diretora então confirmou que realmente trabalhava um professor homem, porém que ele trabalhava com as crianças de quatro a cinco anos (na época esta faixa-etária ainda era atendida nos CMEIs em Francisco Beltrão) e não havia possibilidade de ter tido contato com a criança, devido à dinâmica de organização da unidade. Sendo assim, resolveram aguardar o resultado. Em alguns dias o resultado do exame apontou que se tratava de uma inflamação devido a uma bactéria que se alojou nas partes íntimas da criança por má higienização do local. Penso que se o resultado não fosse esse, provavelmente teriam me incluído na investigação para confirmar que, de fato, eu não tinha nenhum contato com a criança. Retrato este episódio como uma forma de denunciar um, de tantos preconceitos que passei, simplesmente pelo fato de ser um homem trabalhando em uma etapa da educação que é composta majoritariamente pelo sexo feminino. Para concluir, cito o privilégio que tive de ser o

primeiro diretor homem, a assumir um centro de educação infantil em minha cidade, permanecendo por quase seis anos, quando sai para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação. Desta forma, quero encorajar meus colegas professores homens a não pararem pelo caminho, quando situações como citei acontecerem, lutem e persistam, pois é muito gratificante olhar para trás e saber que estamos vencendo o preconceito e contribuindo para a educação de nossos pequenos.

3.8 Formação continuada para os professores da educação básica

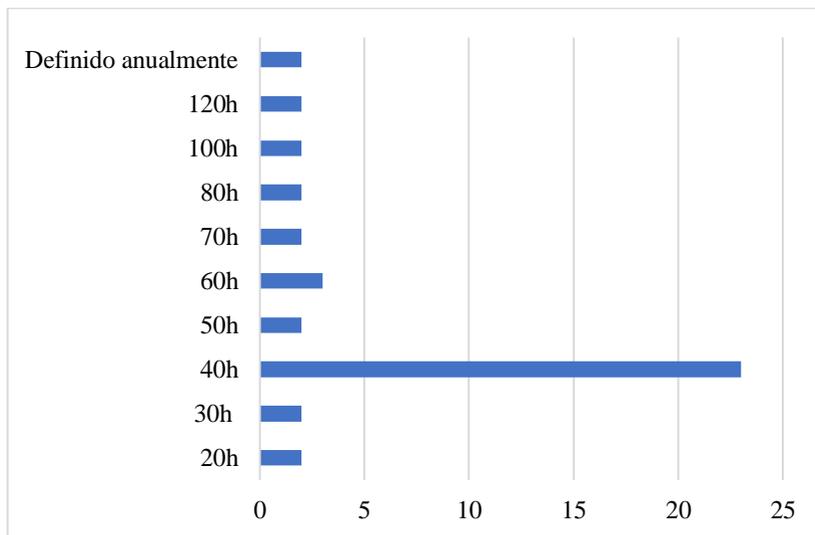
A formação continuada é um processo fundamental na vida dos profissionais da educação, cujo objetivo é aprimorar as práticas pedagógicas, bem como atualizar o conhecimento teórico e prático dos docentes. Desta forma, a formação continuada possibilita o desenvolvimento profissional, o crescimento pessoal e a melhoria do ensino (ANDRADE, 2018). Conforme afirma Garcia (2017), trata-se de um processo que necessita ser realizado de maneira constante e sistemática, de modo a permitir ao docente o acesso a novas informações, técnicas e metodologias, e a reflexão sobre as suas práticas. Essa formação precisa estar em consonância com as demandas da sociedade e da escola, considerando as necessidades dos professores e das crianças. De acordo com Nóvoa (1995), a formação precisa ser entendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a atualização do conhecimento é uma necessidade constante na sociedade contemporânea, que passa por mudanças rápidas e profundas. Dessa forma, tal formação tem de estar sempre em evolução, considerando as novas demandas da sociedade e as transformações educacionais.

A formação continuada pode ser realizada por meio de programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, que contribuem para o aprimoramento profissional e a pesquisa em educação (GARCIA, 2017). Nesse sentido, esta não pode ser vista como uma obrigação burocrática, mas como uma oportunidade de aprimoramento pessoal e profissional. Destacamos que a formação continuada precisa estar sempre em consonância com a prática pedagógica e as necessidades dos docentes e das crianças. Dessa forma, ela contribui para o desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (ANDRADE, 2018). Além disso, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE, estabelece metas e estratégias para garantir a formação continuada dos professores. Uma das metas do PNE é assegurar-las a todos os professores da educação básica, em nível de pós-graduação *lato sensu*, gratuita e na modalidade presencial (BRASIL, 2014).

A formação continuada dos professores é destacada no documento intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. O PNAIC estabelece que a formação continuada tem de ser realizada de forma presencial e precisa contemplar as diferentes áreas do conhecimento, além de orientações sobre práticas pedagógicas (BRASIL, 2012). Assim, a formação continuada dos professores da educação básica é um direito garantido pela legislação brasileira e é essencial para garantir a qualidade da educação oferecida nas escolas. As redes de ensino devem promover cursos e outros eventos de formação em colaboração com as instituições de educação superior e outras especializadas na área de educação. Desta forma,

buscamos saber se havia formação continuada que fosse ofertada pelo município aos professores da rede, abaixo temos o resultado obtido:

Gráfico 13 – Carga horária da formação continuada



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Todas as 42 secretarias afirmaram que ofertam formação continuada para os seus professores da rede municipal. Desta forma, entendemos que todos os municípios estão cumprindo as leis que estabelecem como obrigatório o oferecimento de formação continuada as quais devem ser realizadas de forma regular e sistemática, contemplando as competências gerais, específicas e as áreas do conhecimento da educação básica. Outro ponto levantado dentro deste tema está relacionado à carga horária anual que são ofertadas pelas redes municipais, o resultado obtido foi muito diversificado: 27 municípios ofertam até 40 horas anuais de formação para seus professores, outros 13

municípios ofertam acima de 40 horas anuais de formação continuada, dois municípios responderam que a carga horária de formação continuada é definida todos os anos de acordo com o calendário escolar. Destacamos assim que 100% dos municípios ofertam formação continuada e cumprem com as leis e normas existentes. Por não se tratar do objetivo desta pesquisa, não abordaremos uma análise da organização ou detalhes dos trabalhos desenvolvidos nas formações desses municípios, porém reforçamos que a formação continuada é essencial para aprimorar a prática pedagógica dos professores e para garantir a qualidade da educação oferecida nas escolas. De acordo com a LDB trata-se de um direito a todos os profissionais da educação, devendo ser realizada de forma regular e sistemática (BRASIL, 1996).

Além da LDB, outra importante legislação relacionada à formação continuada dos professores é a BNCC, que estabelece competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e destaca a importância da formação continuada dos professores para o alcance dessas competências. Segundo a BNCC, a formação continuada precisa contemplar as competências gerais, específicas e as áreas do conhecimento da educação básica (BRASIL, 2018). Concluímos que para garantir que a formação continuada seja oferecida de forma adequada, a LDB estabelece que as redes de ensino devem promover cursos e outros eventos de formação, em colaboração com as instituições de educação superior e outras instituições especializadas na área (BRASIL, 1996).

3.4.4 Hora-atividade dos professores

Os professores são profissionais essenciais para o desenvolvimento educacional e social de um país, sendo responsáveis por formar cidadãos críticos e participativos na sociedade. Para que exerçam essa função, precisam de garantias e direitos que os protejam e permitam o exercício pleno da profissão. Esses direitos estão previstos em diversas leis, como a CFRB (1988), a CLT e a LDB.

A CFRB é a principal lei que garante os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros, e isso inclui os professores. Em seu artigo n.º 206, a Constituição prevê que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; a gestão democrática do ensino público. Esses princípios visam garantir a autonomia dos professores em relação ao conteúdo e à metodologia utilizada na sala de aula. A CLT, por sua vez, é a lei que estabelece as normas que regem as relações de trabalho no Brasil. Os professores estão incluídos nesse contexto e, portanto, têm seus direitos trabalhistas garantidos. De acordo com o artigo n.º 317 da CLT, o professor tem direito a um intervalo de, no mínimo, dez minutos antes do início de cada aula, para descanso ou preparação de aula, e a um período de descanso semanal de, no mínimo, 24 horas consecutivas.

A LDB, por fim, é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define as competências e atribuições dos professores. Ela prevê que a formação dos professores deve ser continuada, de forma a garantir sua atualização e aprimoramento profissional. Além disso, estabelece que o professor tem o direito de participar da elaboração do

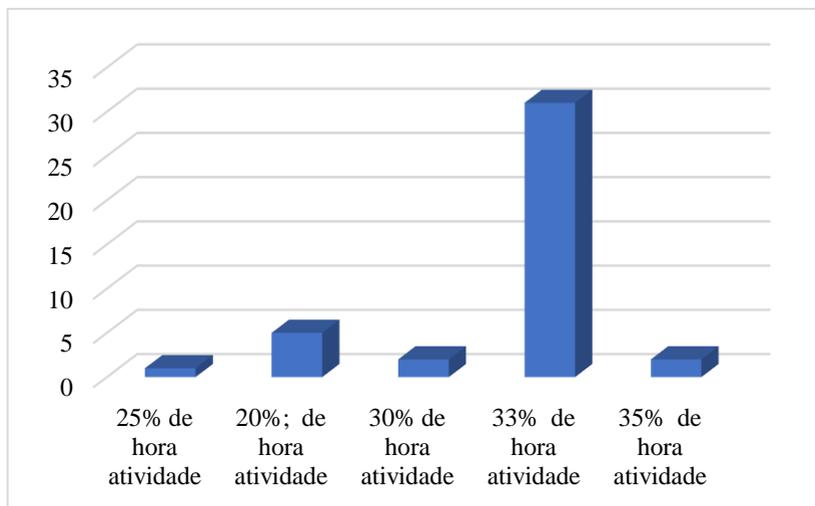
projeto pedagógico da escola e que necessita ter garantido o acesso aos recursos didáticos necessários para o desenvolvimento de seu trabalho. Assim, a garantia dos direitos e as garantias dos professores é essencial para a valorização e o reconhecimento dessa profissão tão importante para o desenvolvimento educacional e social de um país. As leis mencionadas têm papel fundamental na promoção desses direitos e na defesa dos interesses dos professores. Assim, a LDB (art. n.º 67) define a hora atividade como um direito dos professores para atividades extraclasse, inclusive as que dizem respeito à sua formação profissional (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a CFRB (1988) estabelece que os professores têm direito a uma jornada de trabalho com hora-atividade de, no mínimo, um terço da carga horária total (BRASIL, 1988, Art. 67).

De acordo com a CLT (art. n.º 320), a hora-atividade é o tempo em que o professor pode se dedicar a atividades extraclasse, sem prejuízo de sua remuneração (BRASIL, 1943). Isso significa que, além das horas em sala de aula, os professores devem ter um terço da carga horária destinada a planejamento, correção de provas e trabalhos, elaboração de aulas, atualização profissional e outras atividades que não sejam realizadas na presença das crianças. No entanto, mesmo com a legislação estabelecida, a garantia do direito à hora-atividade para os professores ainda é um desafio no contexto brasileiro. Em muitas escolas, os professores são obrigados a cumprir jornadas excessivas, sem a devida remuneração pela hora-atividade. Além disso, muitas vezes, as atividades extraclasse são realizadas fora do horário de trabalho, o que acaba gerando sobrecarga e prejuízo à saúde física e mental dos professores.

Para que o direito à hora-atividade seja de fato garantido, é necessário que as escolas e as políticas públicas em educação se

comprometam com a sua implementação. Isso inclui a adoção de medidas para a organização da carga horária dos professores, a fim de garantir que, pelo menos, um terço dela seja dedicado às atividades extraclasse, bem como a promoção de condições adequadas para o desenvolvimento dessas atividades. Desta forma, questionamos os municípios a respeito da disponibilidade da hora atividade para seus professores da EI/creche. O resultado foi que 100% dos municípios responderam que sim, seus professores têm um tempo reservado para fazer sua hora atividade. Buscamos saber qual é a carga horária semanal disponibilizada para os docentes estarem fazendo sua hora atividade.

Gráfico 14 – Hora-atividade disponibilizada aos docentes da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisarmos o gráfico 14, percebemos que 80% dos municípios pesquisados cumprem com a legislação vigente, que trata do

direito do professor de ter reservado 33% do total de horas contratadas para fazer seu planejamento pedagógico. Porém, 20% dos municípios do Sudoeste não estão seguindo a legislação, e o número de horas disponibilizados para o planejamento de seus professores são inferiores ao mínimo que a lei traz como obrigatório. Ressaltamos que a garantia da hora-atividade de 33% para os professores é um direito estabelecido em lei que tem grande importância para a qualidade da educação. Esse período é dedicado a atividades extraclasse, como preparação de aulas, correção de trabalhos, estudos, formação continuada, entre outras tarefas. Ou seja, é um tempo no qual o professor pode se dedicar a atividades que complementam e aprimoram seu trabalho em sala de aula.

O conceito de hora-atividade remete a uma visão mais abrangente da profissão docente, que reconhece a necessidade de tempo para atividades de planejamento, avaliação e formação. Essas horas permitem que o professor construa aulas mais engajadoras e eficazes, utilizando métodos de ensino inovadores e materiais didáticos adequados ao perfil de suas crianças. Essa garantia, além de valorizar o trabalho docente, assegura uma preparação pedagógica mais robusta e bem fundamentada. Além disso, é importante ressaltar que a hora-atividade favorece a prática da autoavaliação docente. Durante este período, os professores podem refletir sobre suas práticas de ensino, reconhecendo pontos de melhoria e identificando estratégias de superação. Esse momento de introspecção e análise crítica é crucial para o desenvolvimento profissional do professor e para a promoção de um ensino cada vez mais qualificado e adaptado às necessidades das crianças.

A hora-atividade pode ser usada para a formação continuada do professor. A educação é uma área em constante evolução, e os professores

precisam se atualizar e aprimorar suas habilidades e conhecimentos de forma contínua. A formação continuada pode incluir a participação em cursos, oficinas, palestras, leituras, entre outras atividades. No que diz respeito à formação continuada, é importante ressaltar que a educação é um campo em constante transformação. Novas pesquisas, teorias, tecnologias e demandas sociais surgem frequentemente, requerendo que os professores se mantenham atualizados. A hora-atividade fornece tempo para essa atualização, permitindo que os professores aprimorem suas habilidades e ampliem seus conhecimentos, contribuindo para um ensino mais eficaz e relevante. Portanto, a garantia da hora-atividade cumpre uma função pedagógica, contribuindo para a formação reflexiva e crítica dos professores. A preparação de aulas é uma das principais atividades realizadas durante a hora-atividade. Nesse período, os professores podem planejar suas aulas, elaborar materiais didáticos, pesquisar novas metodologias e abordagens pedagógicas, entre outras tarefas. Uma boa preparação de aulas é fundamental para que o professor ofereça um ensino eficaz e significativo para as crianças.

3.5 GESTÃO ESCOLAR

Uma escola democrática precisa ser administrada por um profissional que consiga gerir as demandas existentes, pois uma unidade educacional é composta por vários profissionais, como professores, coordenadores pedagógicos, agentes de limpeza, agentes de copa e cozinha, agentes administrativos etc. Além deste grupo de profissionais, existe o “coração” da escola, as crianças e com eles os pais, avós, tios padrinhos e demais comunidade locais. Para gerir toda esta estrutura é

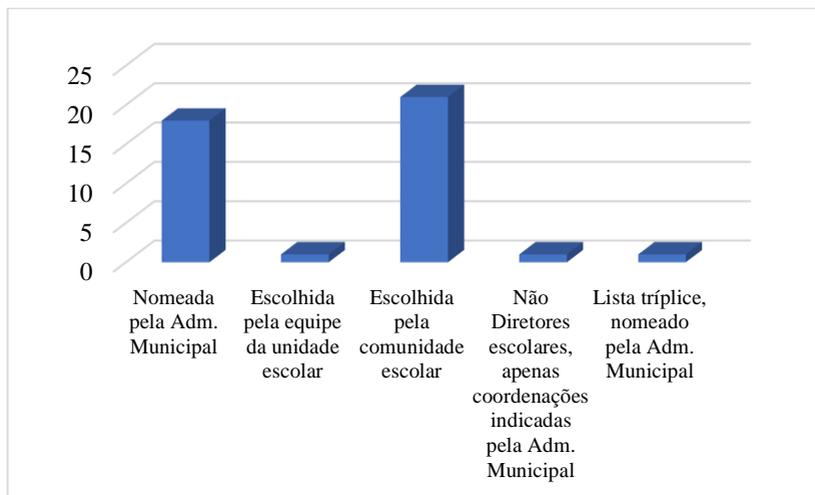
preciso existir a função de diretor escolar, pois a boa atuação de um gestor, contribui diretamente para a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. A Lei n.º 14.113/2020 (art. n.º 14), trata das condicionalidades que os municípios precisam cumprir para se habilitarem a receber o Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR); esse recurso visa premiar as redes de ensino que apresentarem resultado positivo nos índices educacionais IDEB e na redução das desigualdades sociais. No inciso III do caput do art. n.º 5 desta Lei, está o

[...] provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho.

Desta forma, os gestores escolares precisarão comprovar mediante prova de mérito e desempenho, resultados em suas unidades para poderem continuar exercendo seu papel de gestor. Por se tratar de uma política pública, buscamos saber como são feitas as escolhas desses gestores educacionais. No Sudoeste do Paraná: 18 municípios escolhem seus gestores através de escolha direta do prefeito da cidade; em 21 cidades o diretor é escolhido por consulta pública entre a comunidade escolar; um município faz sua escolha a partir de votação interna com votos apenas dos colegas de trabalho da unidade; um município utiliza-se de uma lista tríplice na qual o prefeito faz a escolha entre os três indicados (este município não esclareceu como é criado esta listra tríplice); um município informou que não possui diretores nas unidades de EI, apenas coordenadores pedagógicos que exercem a função de responsáveis pela

unidade, ficando a cargo de um técnico da secretaria de educação fazer a gestão de todas as unidades.

Gráfico 15 – Como é feita a escolha do diretor escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Constatamos assim que, um município não está agindo em consonância com as leis federais que regulamentam a necessidade dos gestores escolares, sendo sua importância tamanha que recursos federais foram atrelados ao processo de formação, escolha e resultados desses gestores. Lembramos que o novo Fundeb trouxe inovações significativas na distribuição de recursos para a educação básica no Brasil, entre elas a introdução do VAAR. Esta nova métrica visa fomentar a melhoria da qualidade da educação através de uma política de incentivo baseada em resultados. Neste contexto, os critérios para a escolha do gestor que receberá o VAAR tornam-se uma questão crucial para a efetividade dessa política, pois ao vincular parte dos recursos à obtenção de resultados, o

VAAR coloca o gestor escolar como figura central no processo de melhoria da qualidade da educação. O critério de competência demonstrada na condução de melhorias na qualidade da educação torna-se, portanto, um pilar na seleção desses gestores.

Por fim, acreditamos que o principal critério para a escolha do gestor deveria ser a demonstração de competência em liderar esforços para a melhoria da qualidade da educação. Isso pode ser avaliado através de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que mede o desempenho e o progresso das escolas em termos de aprendizagem das crianças e taxa de aprovação. Gestores que demonstram habilidade em elevar esses indicadores, implementando práticas pedagógicas eficazes e criando um ambiente propício ao aprendizado, devem ser priorizados na distribuição do VAAR. O IDEB é um indicador relevante para avaliar a competência do gestor, pois fornece uma medida objetiva do desempenho da escola tanto em termos de aprendizado das crianças quanto de taxa de aprovação. Os gestores que conseguem promover melhorias nesses indicadores demonstram capacidade de liderança e efetividade em suas práticas de gestão, fatores esses que os qualificam para a recepção do VAAR.

3.5.1 Papel e atribuições da coordenação pedagógica

A coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental nas instituições educacionais, sendo responsável por diversas atribuições relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme Campos (2018), seu papel envolve a articulação entre a proposta pedagógica da escola e a prática docente, buscando garantir a coerência e a qualidade do

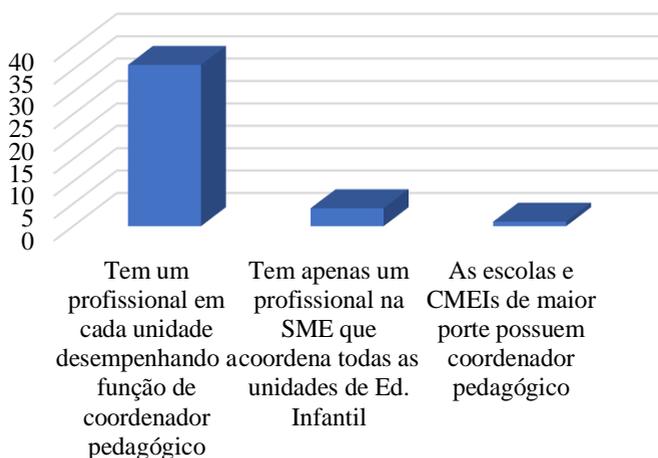
trabalho desenvolvido pelos professores. A evolução histórica desta área nas instituições educacionais reflete transformações nas concepções de educação ao longo do tempo. Segundo Cunha e Sacristán (2011), inicialmente, a coordenação estava centrada em questões administrativas, porém, com o avanço das teorias pedagógicas, passou a assumir um caráter pedagógico, voltado para a formação dos professores e para a melhoria dos processos de ensino.

O exercício da coordenação pedagógica requer um conjunto de competências. Tardif (2002) destaca que o coordenador precisa possuir conhecimentos teóricos sobre currículo, avaliação e métodos pedagógicos, além de habilidades de comunicação e de mediação de conflitos. Veiga (2014) acrescenta que é necessário desenvolver uma postura reflexiva e crítica, buscando sempre aprimorar sua prática e contribuir para a formação continuada dos docentes. A sua atuação na relação com a comunidade é fundamental para a construção de uma escola inclusiva e participativa, pois esta necessita promover a integração da comunidade no contexto educacional, envolvendo pais, responsáveis e demais membros da comunidade em projetos, eventos e decisões escolares (PARO, 2005).

Os projetos de extensão e parcerias com instituições externas são estratégias que fortalecem a relação entre família, escola e comunidade. Essas parcerias podem envolver ações de formação, eventos culturais, apoio pedagógico e projetos comunitários (GADOTTI, 2005). Essas iniciativas ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a construção de uma educação contextualizada e significativa. Desta forma, perguntamos sobre a coordenação pedagógica, se havia coordenadores pedagógicos na educação infantil de seu município: 85%

das cidades responderam que possuem uma coordenação pedagógica em cada unidade de educação infantil, desses, onze municípios possuem uma coordenação específica na secretaria de educação. Já 8% dos pesquisados responderam que existe apenas um profissional na secretaria de educação que exerce a função de coordenação para todas as unidades de EI do município. 2% das cidades têm coordenadores nos centros de educação infantis de maior porte, e nos demais 5% dos municípios há coordenação pedagógica apenas na EI das escolas de ensino fundamental.

Gráfico 16 – Coordenador Escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A atuação normativa do coordenador pedagógico é essencial para o bom funcionamento da escola e para o cumprimento das diretrizes educacionais estabelecidas. No contexto da educação infantil, essa atuação se torna ainda mais relevante, uma vez que é nessa etapa que ocorre o início da trajetória educacional das crianças. A LDB e a BNCC

são marcos regulatórios que orientam a atuação do coordenador pedagógico nesse nível de ensino. A primeira estabelece os princípios e finalidades da educação brasileira e define que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa atuar de forma normativa, garantindo a implementação dos objetivos e princípios previstos na LDB no contexto da EI. A BNCC, por sua vez, é um documento que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estabelecendo as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nessa etapa (BRASIL, 2017). O coordenador pedagógico tem o papel de atuar de forma normativa, orientando e apoiando os professores na adequada implementação da BNCC no planejamento e práticas pedagógicas.

O coordenador pedagógico precisa estar alinhado com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Essas metas e objetivos fornecem diretrizes para a promoção da educação de qualidade e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável (BRASIL, 2014; ONU, 2015). O coordenador pedagógico, ao atuar de forma normativa, contribui para a busca dessas metas, articulando as práticas educacionais às necessidades e demandas sociais. Na atuação normativa do coordenador pedagógico na EI, é importante destacar a importância da escuta e do diálogo com os profissionais da educação, as famílias e a comunidade escolar. Essa interação permite uma compreensão mais ampla das necessidades e especificidades da área e facilita a tomada de decisões e a implementação de ações que visem a melhoria contínua da qualidade da educação nesse nível (VEIGA, 2013).

Diante disso, percebe-se que a atuação normativa do coordenador pedagógico na área se baseia na LDB, na BNCC, nas metas do PNE e nos ODS. Este papel é fundamental para garantir o cumprimento das diretrizes educacionais, orientar as práticas pedagógicas, promover a formação continuada dos professores, dialogar com a comunidade escolar e contribuir para a construção de uma educação de qualidade e inclusiva. O coordenador pedagógico desempenha um papel relevante ao assegurar que as ações educativas estejam pautadas no respeito à singularidade e à diversidade das crianças, promovendo práticas inclusivas e garantindo o acesso a uma educação de qualidade.

A BNCC, por sua vez, define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estabelecendo competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação infantil (BRASIL, 2017). O coordenador pedagógico tem a responsabilidade de orientar os professores na adequada implementação da BNCC, por meio do planejamento, da articulação entre as áreas de conhecimento e do estabelecimento de objetivos educacionais claros. No contexto das creches, o profissional em questão desempenha um papel de liderança na organização curricular, na articulação entre as práticas pedagógicas e na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Segundo Veiga (2013),

[...] o coordenador pedagógico tem a tarefa de assegurar a articulação entre os diferentes campos do conhecimento, entre as diferentes experiências e vivências, de forma a garantir a construção de um currículo que considere a diversidade e promova a formação integral das crianças" (VEIGA, 2013, p. 126).

Além disso, o coordenador pedagógico atua na formação continuada dos professores, promovendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o aprimoramento profissional. Essa formação é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas à faixa etária das crianças e às suas necessidades de aprendizagem. No que diz respeito às metas do PNE e aos ODS, o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de contribuir para a promoção da educação de qualidade, da equidade e da inclusão. As metas do PNE visam assegurar uma educação que garanta o pleno desenvolvimento das crianças, com atenção especial às creches (BRASIL, 2014). Já os ODS estabelecem metas globais para a promoção do desenvolvimento sustentável, incluindo o acesso à educação de qualidade (ONU, 2015). O coordenador pedagógico, ao promover práticas pedagógicas alinhadas com essas metas, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Por fim, entendemos que não há uma regulamentação clara quanto à obrigatoriedade deste profissional nas unidades escolares; classificamos como bom o número de municípios que disponibilizam um coordenador pedagógico exclusivo dentro das unidades exclusivas de EI. Sendo inegável que a coordenação pedagógica desempenha um papel importante e de extrema relevância em todas as áreas de uma instituição educacional, seja na área administrativa com preenchimento e elaboração de documentos, na seleção e utilização de instrumentos de avaliação, no envolvimento e criação de parcerias com a comunidade, no acompanhamento pedagógico dentro da sala de aula, bem como na orientação e construção PPP, ou na formação de professores, por isso

defendemos a necessidade de cada unidade educacional poder contar com a atuação deste profissional.

3.5.2 Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Conselhos Escolares

As APMFs e os conselhos escolares são estruturas democráticas que fortalecem a gestão participativa na escola. Por meio destas instâncias, a comunidade escolar tem voz ativa nas decisões que dizem respeito à instituição, permitindo que as necessidades específicas de cada comunidade sejam atendidas de maneira mais efetiva. Os conselhos, por sua vez, são órgãos colegiados que envolvem representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Sua função é participar da gestão da escola, contribuindo para o processo decisório em questões pedagógicas, administrativas e financeiras. No contexto da Educação Infantil, é crucial que o conselho esteja atento às particularidades dessa etapa, assegurando que as necessidades específicas das crianças pequenas sejam contempladas na tomada de decisões. Na EI, estas instâncias são especialmente importantes, pois os pais e responsáveis têm um papel fundamental na educação das crianças nessa fase. Ao envolver os pais e responsáveis nas decisões da escola, a APMF e o conselho escolar promovem um maior engajamento da família no processo educativo.

Estas instâncias são importantes para garantir a transparência na gestão escolar e a correta aplicação dos recursos, elementos essenciais para uma educação de qualidade. Além disso, através destas estruturas democráticas, a comunidade escolar pode contribuir para a criação de um ambiente mais inclusivo e respeitoso, promovendo valores como o

respeito à diversidade e a equidade. Além disso, é importante ressaltar que tanto a APMF quanto o conselho escolar devem atuar na promoção da democracia e dos direitos humanos na escola. Isso significa que devem trabalhar para a construção de uma cultura de respeito e inclusão, valorizando a diversidade e combatendo todas as formas de discriminação. Ao mesmo tempo, devem atuar na garantia da transparência na gestão escolar e na correta aplicação dos recursos, contribuindo para a qualidade e a equidade na educação. Por serem tão importantes dentro das unidades e conseqüentemente na educação e em especial na educação infantil, apresentamos um quadro que relaciona a quantidade de instituições e de órgãos colegiados existente em cada município.

Quadro 14 – Colegiados escolares

Município	Quantidade Instituições	Ass. Pais Mestres	Conselho Escolar
Ampére	5	4	4
Barracão	2	3	3
Bela Vista da Caroba	1	1	1
Boa Esperança do Iguaçu	-	0	1
Bom Jesus do Sul	1	1	1
Bom Sucesso do Sul	1	1	1
Capanema	6	5	5
Chopinzinho	4	5	5
Clevelândia	4		
Coronel Domingos Soares	1		
Coronel Vivida	5	5	5
Cruzeiro do Iguaçu	1	2	2
Dois Vizinhos	13	7	8

Enéas Marques	1	1	1
Flor da Serra do Sul	1	1	1
Francisco Beltrão	19	19	19
Honório Serpa	2		
Itapejara d'Oeste	3	2	4
Manfrinópolis	1	1	1
Mangueirinha	4		
Mariópolis	2	1	1
Marmeleiro	2	2	2
Nova Esperança do Sudoeste	1	1	1
Nova Prata do Iguaçú	3	3	3
Palmas	8		
Pato Branco	24	23	23
Pérola d'Oeste	2	1	1
Pinhal de São Bento	1	0	1
Planalto	2	2	1
Pranchita	1	2	2
Realeza	2	4	4
Renascença	1	1	1
Salgado Filho	1	1	1
Salto do Lontra	3	3	3
Santa Izabel do Oeste	4	3	0
Santo Antônio do Sudoeste	5	6	6
São João	2	2	2
São Jorge d'Oeste	3	0	2
Saudade do Iguaçú	1	1	1
Sulina	1	0	0
Verê	2	1	2
Vitorino	1	0	2

Fonte: Adaptado de Microdados Educação Básica, 2021.

Portanto, as APMFs e os Conselhos Escolares são instrumentos fundamentais para promover a gestão democrática e a qualidade da educação infantil. Através destes é possível garantir que as decisões tomadas sejam o reflexo das necessidades e expectativas da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral das crianças e o seu sucesso educacional. Segundo a Microdados (2021) no Sudoeste do Paraná das 147 unidades de educação infantil creche, 26 unidades não possuem o conselho escolar. Desta forma, estão deixando de cumprir a legislação vigente, a lei de diretrizes e bases (LDB) traz em seu parágrafo 2º do artigo 14 a essencialidade da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Sabendo que a composição de um conselho escolar efetivo necessita ser composto por crianças, funcionários, professores, pais ou responsáveis, diretores, pedagogos e comunidade externa, formando o órgão com maior poder de decisões dentro de uma unidade escolar, cabendo a ele elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), aprovar o Calendário Escolar, acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição, deliberar sobre normas internas de funcionamento da instituição entre outras.

As Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), são instituições privadas com personalidade jurídica e, por mais que a existência delas seja algo comum nas instituições, elas não são obrigatórias, pois não existe legislação específica que determine sua criação. A APMF somente se torna obrigatória quando uma unidade escolar deseja receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE - 1995). Além do artigo n.º 14 da LDB, a meta 19.4 do atual plano nacional de educação (PNE) traz a importância de se fortalecer esses órgãos colegiados para gerar uma “gestão democrática” dos recursos

financeiros e pedagógicos nas unidades. Segundo os dados levantados por esta pesquisa, 78% dessas instituições contam com APMF, ou seja, das 147 unidades de educação infantil do Sudoeste do Paraná, 32 não possuem tal associação.

Em uma perspectiva mais ampla, as APMFs e os conselhos são instrumentos valiosos para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade local. Na Educação Infantil, essa ligação é especialmente significativa. O ambiente escolar precisa ser um reflexo da cultura, dos valores e das expectativas da comunidade, e o PPP ser elaborado de modo a respeitar e valorizar esses aspectos. As APMFs e os conselhos escolares, por sua vez, podem promover uma maior aproximação entre a escola e as famílias, estimulando a participação ativa destas na vida escolar.

Por fim, reforçamos que as APMFs desempenham um papel crucial ao proporcionar um canal direto de comunicação e participação entre os pais, os professores e a administração da escola. É relevante que estas associações sejam ativas e que haja um esforço constante para o engajamento de todos os membros, já que a participação efetiva das famílias no ambiente escolar resulta em uma maior compreensão dos processos pedagógicos e em um suporte mais adequado ao desenvolvimento infantil.

3.6 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

O PPP é o documento que norteia todas as ações educativas de uma escola, inclusive suas práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental que as formações pedagógicas oferecidas aos professores estejam em consonância com a metodologia definida no PPP. Isso permite que os

professores estejam melhor preparados para implementar a abordagem pedagógica da escola em sua prática de sala de aula, promovendo assim uma maior qualidade no ensino. Ao focar as formações pedagógicas nas metodologias presentes no PPP, os professores são convidados a mergulharem nas particularidades destas abordagens. Este processo permite uma familiarização mais profunda com os fundamentos teóricos, as técnicas e as estratégias associadas a cada metodologia, o que contribui para a confiança e a competência dos professores em sua prática de sala de aula. Além disso, essa abordagem possibilita a identificação de soluções personalizadas para eventuais desafios que possam surgir no contexto específico da escola.

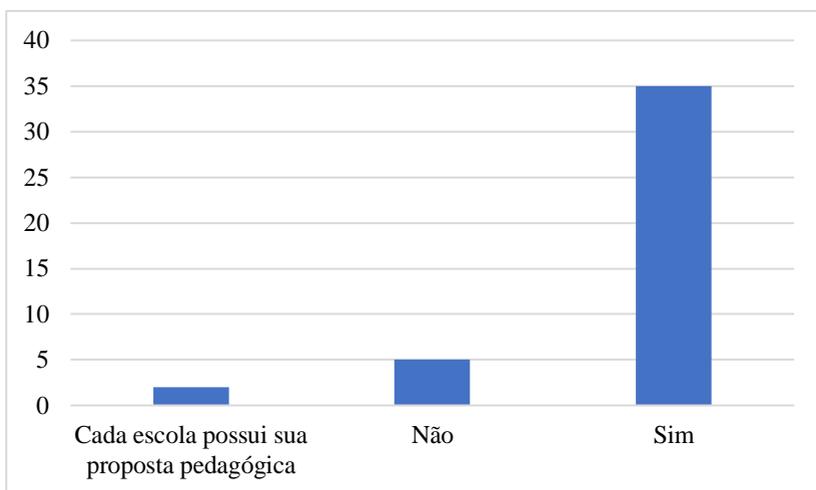
O artigo n.º 12 da LDB normatiza que: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Através da Câmara de Educação Básica, que compõe o Conselho Nacional de Educação, criou-se a resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que vem fixar e normatizar as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, traz em seu artigo 4º que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Desta forma, questionamos aos municípios quanto à existência de propostas pedagógicas a nível municipal direcionadas à educação

infantil: 82% dos municípios responderam que existem propostas pedagógicas municipais, em 5% das redes municipais do Sudoeste do Paraná a proposta pedagógica existe apenas nas unidades educacionais e 13% respondeu que não possuem propostas pedagógicas, ou seja, cinco municípios pesquisados estão em desacordo com as leis que regulamentam a existência e trazem a importância deste documento. Ao buscarmos esta informação junto aos Microdados (2021), encontramos que somente 118 das 147 instituições de EI possuem proposta pedagógica, o que reafirma que há redes e instituições de educação que não possuem este documento tão importante para o funcionamento de uma unidade educacional.

Gráfico 17 – Propostas pedagógicas municipais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental para orientar as ações de uma instituição educativa. É por meio do PPP que a

comunidade escolar define suas metas educacionais, bem como os meios para alcançá-las. Em uma perspectiva democrática, este documento precisa ser construído coletivamente, englobando os diversos atores da comunidade escolar: diretores, professores, funcionários, crianças e pais. A importância do PPP se dá pela sua função orientadora, que direciona as práticas educacionais de acordo com as metas definidas pela comunidade escolar.

Além disso, quando a formação pedagógica é focada nas metodologias escolhidas no PPP, os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e habilidades nessas abordagens específicas. Eles podem explorar em detalhes as teorias e práticas que sustentam as metodologias, aprender a lidar com desafios que possam surgir na sua implementação e descobrir estratégias inovadoras para otimizar seu uso. A coesão e a colaboração entre os professores são elementos fundamentais para o sucesso de uma instituição educativa. Ao proporcionar formações pedagógicas alinhadas ao PPP, cria-se uma linguagem comum entre os docentes, promovendo um ambiente colaborativo, onde ideias, estratégias e desafios podem ser compartilhados e discutidos. Este intercâmbio de experiências contribui para um ambiente de aprendizagem coletiva, onde cada professor se beneficia do conhecimento e das experiências dos demais.

A formação pedagógica alinhada ao PPP pode contribuir para a coesão e a colaboração entre os professores. Quando todos os professores de uma escola recebem a mesma formação, focada nas mesmas metodologias, compartilham um repertório comum de conhecimentos e práticas. Isso pode facilitar a colaboração e o intercâmbio de ideias entre os professores, fortalecendo a equipe docente e enriquecendo a prática

pedagógica da escola. É importante destacar que a formação pedagógica alinhada ao PPP ajuda a garantir que a escola esteja realmente cumprindo sua proposta pedagógica. Afinal, de nada adianta ter um PPP bem elaborado se os professores não têm os conhecimentos necessários para implementá-lo na prática. Assim, a formação pedagógica alinhada ao PPP é essencial para que a escola possa concretizar sua missão educativa. A concretização da proposta pedagógica de uma escola depende fundamentalmente da capacidade dos professores de implementar, na prática, as metodologias descritas no PPP.

Ao garantir estudos pedagógicos alinhados ao PPP, a escola está investindo na capacitação de seus professores para que estes possam atuar de acordo com os princípios e valores propostos pela instituição. Isso reforça a consistência e a efetividade da proposta pedagógica, garantindo a qualidade do ensino e o cumprimento da missão educativa da escola. Uma formação pedagógica consistente e alinhada ao PPP, cabe ressaltar, é o alicerce para um ensino eficaz e transformador, refletindo a identidade e os objetivos educacionais da escola. Concluimos que na EI o PPP tem que abranger uma abordagem lúdica e exploratória, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo a aprendizagem através da brincadeira e do prazer pela descoberta. Além disso, o PPP tem de estimular o desenvolvimento da autonomia, da identidade e da sociabilidade, sempre em um ambiente seguro, acolhedor e afetivo. A importância deste na EI é incontestável. É nessa fase que as crianças começam a se familiarizar com o ambiente escolar e a desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Portanto, o PPP precisa contemplar esses aspectos de maneira cuidadosa e respeitosa à infância, promovendo um ensino que vá

além do aspecto cognitivo, garantindo o desenvolvimento integral da criança.

3.7 METODOLOGIAS E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

As abordagens pedagógicas exercem influência direta sobre o planejamento curricular. Veiga (2013) afirma que diferentes correntes pedagógicas apresentam concepções distintas sobre o ensino e a aprendizagem, o que se reflete nas estratégias e métodos adotados no planejamento curricular. Abordagens, como a pedagogia tradicional, construtivista, socioconstrutivista, entre outras, influenciam a seleção de conteúdo, a organização das atividades e a avaliação das crianças.

A escolha das pedagogias da infância é um aspecto crucial na EI. As pedagogias adotadas têm um impacto significativo na maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem. A abordagem pedagógica precisa levar em consideração as características e necessidades específicas da infância, bem como o direito da criança de vivenciar plenamente essa fase da vida. Uma das principais considerações ao escolher uma pedagogia para esta etapa educacional é que ela necessita respeitar o ritmo de aprendizado de cada criança, que é única e tem seu próprio tempo e maneira de aprender. As pedagogias que valorizam a individualidade e que promovem um aprendizado ativo e centrado na criança, tendem a ser mais eficazes. A respeito do ritmo de aprendizado individual, é importante ressaltar que as pedagogias devem incentivar a curiosidade e a criatividade da criança, permitindo que ela explore e descubra o mundo ao seu redor de forma autônoma. A abordagem pedagógica precisa oferecer um ambiente rico em estímulos, oferecendo liberdade para que a

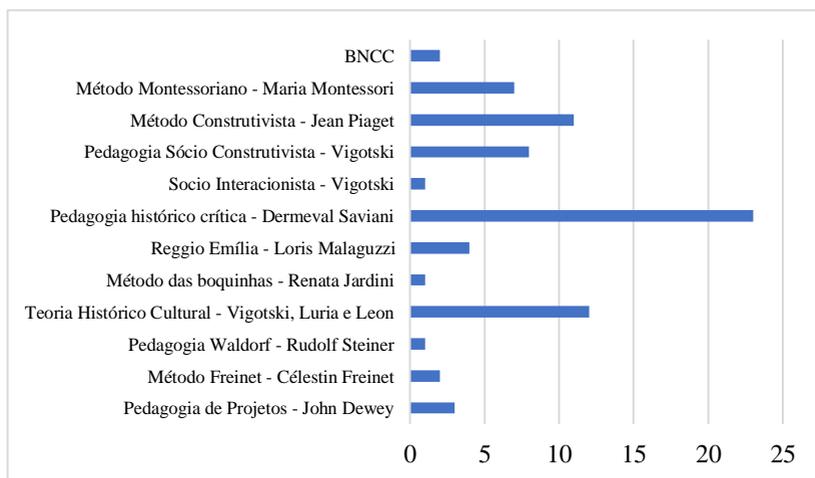
criança faça suas próprias escolhas e construa seu próprio caminho de aprendizado.

Quanto ao brincar, é essencial entender que a brincadeira nesta fase não é apenas um tempo livre de aprendizado, mas uma oportunidade para o aprendizado em si. As pedagogias que integram o brincar em suas estratégias de ensino promovem o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Além disso, o brincar permite que a criança experimente diferentes papéis sociais, aprenda a resolver conflitos e desenvolva habilidades emocionais. A pedagogia precisa considerar o brincar como um elemento fundamental no processo educativo. A brincadeira é a principal linguagem da criança e uma maneira natural de explorar, compreender e interagir com o mundo. Pedagogias que reconhecem e valorizam o papel da brincadeira na aprendizagem tendem a favorecer um ambiente de aprendizado mais engajador e significativo para as crianças. Outro aspecto a ser considerado é a promoção de valores como respeito, empatia, cooperação e autonomia. As pedagogias que os estimulam ajudam a formar cidadãos mais conscientes, críticos e ativos na sociedade. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da inteligência emocional da criança, que é tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo. A educação de valores na infância é um investimento a longo prazo na formação de indivíduos responsáveis e conscientes.

Pedagogias que valorizam o respeito mútuo, a empatia e a cooperação podem criar ambientes de aprendizagem que fomentem a inclusão e a tolerância. Além disso, ao estimular a autonomia, preparam as crianças para a vida adulta, ensinando-as a tomar decisões, assumir responsabilidades e lidar com as consequências de suas ações. A inclusão

e a equidade são princípios fundamentais para qualquer pedagogia da infância. Cada criança vem de um contexto diferente e traz consigo uma bagagem cultural e social única. A educação necessita estar preparada para acolher essa diversidade e transformá-la em uma oportunidade de aprendizado para todos. Ao fazer isso, não apenas garantem que cada criança tenha acesso à educação, mas promovem o respeito e a valorização da diversidade. Desta forma, perguntamos aos municípios pesquisados quais metodologias ou concepções metodológicas eram adotadas pelo município e/ou unidades escolares de EI. Ficamos surpresos com a quantidade de respostas que obtivemos, ficando uma média de duas perspectivas para cada município.

Gráfico 18 – Metodologias ou concepções metodológicas adotadas pelo município ou unidades escolares



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani é utilizada por mais de 50% dos municípios, seguida pela Teoria Histórico-Cultural

de Vigotski, Luria e Leontiev, em 12 municípios; o Método Construtivista de Jean Piaget em onze cidades, a Pedagogia Socioconstrutivista em oito municípios. O método de Maria Montessori foi indicado como sendo utilizado por sete cidades, o de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi está em quatro cidades, a Pedagogia de Projetos de John Dewey em três municípios, duas cidades responderam que utilizam o Método Freinet, de Célestin Freinet, dois municípios responderam que seguem apenas a BNCC. A Teoria Sociointeracionista de Vigotski apareceu na resposta de uma cidade, e um município respondeu que se baseia no Método das Boquinhas de Renata Jardim.

Por fim, é fundamental que as pedagogias da infância considerem a diversidade cultural, social e individual das crianças. Elas devem promover uma educação inclusiva e equitativa, que valorize e respeite as diferenças. Desta forma, é possível garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, independentemente de suas origens ou circunstâncias. A seleção de pedagogias da infância na Educação Infantil deveria ser um processo refletido e cuidadoso, que leve em consideração o desenvolvimento integral da criança.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos o objetivo central desta pesquisa, que se propôs investigar a organização do atendimento público de educação infantil para as crianças de zero a cinco anos nos municípios da região Sudoeste do Paraná, em linhas gerais concluímos que foi possível alcançá-lo, tendo em vista o grande número de dados compilados e apresentados, possibilitando uma visão ampla de como a região está se organizando.

É preciso considerar que os municípios são organismos vivos que vão se transformando dia após dia, e que alguns dados apresentados nesta pesquisa podem já ter sido alterados devido a tomadas de decisões dos gestores, que geram estas mudanças no campo educacional municipal. Citamos como exemplo, o fato da cidade de Francisco Beltrão, que neste ano de 2023 alterou sua lei municipal, transformando o cargo de professor de educação infantil em professor, podendo esse profissional atuar, a partir, de então nas unidades exclusivas de EI ou escolas do EF. Dessa forma, não haverá mais concursos específicos para professor deste primeiro, alterando assim os dados da pesquisa, em que havia sido informado que o município realizava concurso específico para trabalhar nas creches da rede. O primeiro objetivo específico foi analisar os documentos oficiais vigentes que compõem e normatizam a organização administrativa e pedagógica das instituições de EI, o qual foi feito durante a construção do segundo capítulo e seguiu na análise dos dados. Detivemo-nos nas leis e normas federais e estaduais que apresentam e regulamentam as políticas públicas de EI em nosso país e no Paraná, por entender que não seria possível analisar documentos de cada município.

Para alcançar nosso segundo objetivo específico, analisamos os aspectos administrativos, pedagógicos e profissionais dos 42 municípios que compõem o Sudoeste do Paraná. A análise apresentou dados relevantes de como cada município está organizado dentro das questões que foram levantadas pela pesquisa. Buscamos dados que pudessem retratar o funcionamento e organização das instituições exclusivas de EI/creche de cada município. Os dois primeiros objetivos deste trabalho forneceram os dados necessários para que o terceiro e último objetivo fosse alcançado. Nesta etapa, comparamos os resultados encontrados através dos questionários enviados aos 42 municípios que compõem o Sudoeste do Paraná, bem como os dados compilados do censo escolar disponibilizados no site oficial do INEP, com as políticas nacionais e estaduais que norteiam a funcionalidade da EI/creche. Assim, ao finalizar este trabalho, revisaremos as evidências mais importantes mencionadas ao longo desta dissertação.

Iniciamos destacando que, apesar de a legislação vigente não obrigar os municípios a possuir instituições “exclusivas” para o atendimento de crianças de zero a cinco anos, 98% dos municípios pesquisados possuem instituições de atendimento às crianças bem pequenas e pequenas em espaços separados das escolas e se utilizam da nomenclatura CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) para se referir a elas. Podemos afirmar que há uma padronização da nomenclatura, utilizada para se referir às instituições exclusivas de EI, o que para nós retrata uma certa construção de identidade que está sendo formada em torno deste nome, bem como na nomenclatura de “professor” para se referir aos profissionais que atuam na educação infantil destes municípios. Nomenclaturas que carregam o reconhecimento desta etapa

como sendo pertencente ao campo educacional. Nessa perspectiva, relatamos que um dos municípios indicou que “o concurso é específico para a educação infantil, porém o concurso para professores de educação infantil não atingiu o número necessário de aprovados” e, desta forma, utilizam professores do concurso de “professor”. Outro município respondeu no questionário que “o concurso é específico para a educação infantil, porém existem professores da rede”. Entendemos que esses “professores da rede” estão atuando nas unidades desse município. Diante disso, salientamos que, mais de 50% dos municípios não contam mais com divisão entre professor e professor da educação infantil, e outros estão caminhando para a unificação do quadro de profissionais como todos sendo professores, possibilitando a esses profissionais atuarem na educação infantil ou séries iniciais de acordo com a sua identificação.

Por outro lado, lamentamos que 20% dos municípios pesquisados não estejam cumprindo com o mínimo exigido para dar melhores condições aos seus professores no preparo do seu planejamento, sendo importante ressaltar que a garantia da hora-atividade de 33% contribui para a valorização do trabalho docente. O trabalho do professor não se restringe ao tempo passado em sala de aula, assim a hora-atividade reconhece e valoriza as diversas atividades que os professores realizam para oferecer um ensino de qualidade. A valorização do trabalho docente é fundamental para a motivação e a satisfação dos professores, o que se reflete na qualidade da educação oferecida às crianças.

Outro ponto a ser destacado está relacionado ao fato de 20% das instituições de educação infantil não possuírem um Projeto Político Pedagógico (PPP). Consideramos esse dado preocupante, pois sugere que as mesmas estão atuando sem uma orientação pedagógica ou que esta

orientação possa não contemplar todos os parâmetros necessários para um bom desenvolvimento das atividades. O PPP surgiu para emancipar as unidades educacionais em nosso país, podendo ser construído de forma diferenciada, visando atender as demandas e necessidades de cada instituição individualmente. A LDB, em seus artigos n.º 12, 13 e 14, traz a obrigatoriedade aos estabelecimentos de ensino em todo o país da incumbência de elaborar e posteriormente efetivar seus projetos político-pedagógicos de forma democrática, garantindo a participação de integrantes da comunidade escolar que compõem os colegiados citados acima, para que desta forma possam contribuir no processo educacional.

Entendemos que a formação pedagógica é um elemento essencial na carreira de um professor, e ter essas formações alinhadas com as metodologias escolhidas PPPs das instituições de ensino tem uma importância crucial. Esse alinhamento assegura a coerência entre a formação do professor e a abordagem pedagógica adotada pela unidade educacional, o que contribui para uma implementação mais eficaz das práticas de ensino. O alinhamento entre a formação pedagógica dos professores e a abordagem pedagógica adotada pela escola, conforme expresso no PPP, é crucial para a implementação efetiva do currículo escolar. Entendendo que este documento precisa orientar todas as ações pedagógicas desenvolvidas pelas instituições educacionais, nos perguntamos como essas 29 instituições que não possuem PPP estão guiando seus trabalhos pedagógicos?

Apontamos que 18% das unidades de educação infantil do Sudoeste do Paraná não contam com o conselho escolar e 22% não possuem APMF; ressaltamos que a gestão escolar democrática e participativa consegue criar um ambiente escolar mais inclusivo e

responsivo, o que favorece a melhoria da qualidade da educação. Entendemos que o envolvimento da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, crianças e pais, nas decisões da escola, é um elemento-chave para a melhoria da qualidade da educação.

Em relação aos profissionais da educação, 35,7% dos municípios contam com profissionais efetivos atuando como auxiliares de sala, e em 88% há estagiários atuando nesta função. Ressaltamos que não existe uma legislação que proíba a contratação desses profissionais para atuarem como “auxiliares” dos professores, no entanto, a preocupação é que estes profissionais estejam sendo inseridos para substituir professores por ser uma mão de obra mais barata. Afinal, ao contratar profissionais com menor custo, a administração municipal pode diminuir os gastos com pessoal, o que pode ser atraente para gestores que precisam equilibrar orçamentos limitados. É importante ressaltar que essa abordagem pode comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento das crianças, uma vez que a formação e as habilidades pedagógicas dos auxiliares podem ser mais limitadas em comparação com as dos professores.

Outro aspecto relevante é a garantia da segurança das crianças. Encontramos muitas dissonâncias entre a normativa estadual n.º 02/14 do Conselho de Educação do Estado do Paraná, que estabelece parâmetros para o atendimento de crianças nas instituições de educação infantil. Muitas redes municipais não estão seguindo as orientações repassadas por esta deliberação que define o número ideal de professores por quantidade de crianças e faixa etária. Ressaltamos ainda que um número excessivo de crianças por professor aumenta os riscos de acidentes e diminui a capacidade de supervisão adequada.

Quando os professores são sobrecarregados com um número excessivo de crianças, torna-se mais difícil garantir a segurança física e o bem-estar emocional de cada uma delas. O respeito ao limite de crianças por professor é, portanto, uma medida essencial para garantir a proteção e a integridade das crianças na educação infantil. Nesse quesito, é fundamental reforçar que os Centros Municipais de Educação Infantil não são meros depósitos de crianças, mas sim espaços de aprendizado e cuidado que exigem atenção individualizada e supervisão adequada. O respeito ao limite de crianças por professor na educação infantil é essencial para proporcionar um ambiente seguro, afetivo e propício ao desenvolvimento integral das crianças; a sua garantia contribui para a qualidade da educação e para o bem-estar das crianças, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico, saudável e significativo.

A falta de atendimento a algumas idades em determinadas redes municipais, associada ao fato de os municípios maiores ofertarem um número espantosamente menor que municípios com metade da população nos preocupou muito, pois o aumento do atendimento de vagas em creches é uma meta crucial PNE, e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na equidade educacional. Essa meta tem como objetivo garantir que um maior número de crianças tenha acesso a serviços de qualidade na primeira infância, proporcionando-lhes um ambiente propício ao aprendizado, ao desenvolvimento socioemocional e à preparação para a escolaridade formal.

Diante disso, perguntamos qual a fiscalização feita pelos órgãos competentes, onde estão os vereadores, ministério público e demais organizações da sociedade civil que devem zelar pelo cumprimento das políticas públicas relacionadas à infância, sabendo que o aumento do

atendimento de vagas em creches está diretamente relacionado à promoção de políticas públicas voltadas para a primeira infância. Esta priorização reflete a compreensão de que a qualidade da educação na primeira infância impacta diretamente o sucesso futuro das crianças, tanto em termos acadêmicos como socioemocionais. Salientamos ainda que o aumento do atendimento de vagas em creches contribui para a redução das desigualdades sociais e educacionais. O acesso a uma creche de qualidade é especialmente importante para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que muitas vezes não têm acesso a estímulos adequados em seus ambientes familiares.

Seguindo para a finalização desta análise, entendemos que os assuntos abordados nesta pesquisa são amplos e complexos, cabendo discussões ainda mais aprofundadas sobre cada tema exposto, porém, estamos satisfeitos por responder o problema que originou esta pesquisa, no qual apresentamos um panorama atual da educação infantil na região do Sudoeste do Paraná, com foco na identificação, análise e mapeamento da organização educacional em comparação com as políticas públicas relacionadas a área. Entendemos que há omissões, contradições, fragilidades e possíveis equívocos nas redes municipais de educação dos municípios pesquisados quanto a garantir a aplicação de todas as políticas públicas para esta etapa educacional. Entretanto, frisamos que as considerações ao longo da nossa análise não devem ser consideradas como elogios ou condenações a nenhum município pesquisado, pois fazem parte de um debate e de um processo de reflexão crítica sobre o tema, onde buscamos revelar aspectos administrativos e educacionais mostrando as fragilidades e dissonâncias que encontramos ao longo da pesquisa. Sendo assim, considerando a trajetória histórica da educação

infantil no país com o fato das políticas públicas criadas para atender as necessidades desta parcela da sociedade são relativamente novas, reconhecemos que o Sudoeste do Paraná está caminhando para o cumprimento das políticas públicas de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F.; FERREIRA, R. L. Formação de professores para o uso crítico das tecnologias digitais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 52-63, 2020.

ALMEIDA, R. A. O papel do professor homem na educação infantil: reflexões a partir de um estudo de caso. *Revista Espaços da Escola*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 14-24, 2017.

ALVES, M. C. A.; GONÇALVES, D. B. A atuação do auxiliar de creche na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 36-46, 2018.

AMARAL, N. (Coord.) *Políticas públicas: conceitos e práticas*. v. 7. Belo Horizonte: Sebrae, 2008.

AMSOP. *Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná*. Disponível em: <https://amsop.com.br/amsop/sobre>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, José Carlos S. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança. In: CARVALHO, C. H.; MOURA, E. B. B.; ARAÚJO, J. C. S. *Infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARAÚJO, M. F.; ALMEIDA, G. M. A importância da educação infantil no desenvolvimento integral da criança. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 3, n. 4, p. 111-119, 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. *Laplage em Revista*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 6-18, 2017.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

ARIÈS, Philippe. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- ARRETCHE, M. Políticas públicas no Brasil. São Paulo: Editora Sumaré, 2006.
- ASIAN DEVELOPMENT BANK (ADB). *Statistics*. Disponível em: <https://www.adb.org/>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BANCO MUNDIAL. *Early Childhood Development: an imperative for action and measurement at scale*. Washington: World Bank, 2018.
- BANDONI, D. H.; CANESQUI, A. M. Alimentação escolar: um direito humano e social. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 145-155, 2016.
- BARBOSA, F. S.; CRUZ, E. G. Auxiliar de creche: o que é, o que faz e como se tornar um. *Guia da Carreira*. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/profissao/auxiliar-de-creche/>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BARBOSA, I. *A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades*. Goiânia. Goiânia FE/UFG: Mimeo, 1999.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *Pro pátria laboremus*: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. *Revista iberoamericana de educación*, [S. l.], n. 47, p. 141-155, 2008.
- BELLO, D. A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento social. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 104-119, 2019.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. 1996.
- BRASIL, LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. Marco Legal da Primeira Infância Artigo 3º.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. p. 1-600.
- BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. In: *VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. In: *VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. In: *VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. In: *VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. In: *VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. *Constituição do Estado do Paraná*. Da Organização do Estado, Paraná, 1947.

BRASIL. Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. In: *VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2012. *Resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. 2021. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. DF: Brasília, 21 jun. 2007. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. DF: Brasília, 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.845, de 18 de junho de 2019. Institui o Dia Nacional da Alimentação Escolar. In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.987, de 7 de abril de 2020. Dispõe sobre a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública. In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.666, de 17 de maio de 2018. Dispõe sobre a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996,. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto: Brasília, DF, 20 jan. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular (BNCC)*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estratégia Nacional de Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14716estrategianacionaldeeducacaoinclusiva&category_slug=marco2010pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Financiamento da Educação Infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/822-financiamento-da-educacao-infantil>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Formação pela Escola: Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE*. Brasília, DF: FNDE, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/formacao-pela-escola>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *FUNDEB*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/fundeb>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1229078. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prêmio Professores do Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/premioprofessoresdobrasil/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Infantil (PNAQEI)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/23397-pnaei>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Básica. *Guia de Orientações Técnicas: Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde, Abril/abril 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional De Educação, p. 1 – 12, 2017.

BRASIL. Resolução n.º 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. DF: Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL, Conhecimento De Mundo. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34, 2004.

BUENO, E. *Brasil: uma história*. São Paulo: Leya, 2012.

BURKE, E. *Reflexões sobre a revolução em França*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870-1940). In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 1, p. 239-250, 2018.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil-Quais as possibilidades?. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2015.

CARRIJO, M. C. F. *Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13812>.

Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://educere.buc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

CONCEIÇÃO, C. M. C. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 3, p. 37- 46, jan./jul. 2013.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Pacto de San Jose da Costa Rica, 1969. In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Programa de Pós-Graduação em Educação: PUC-RIO, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Escola: espalho de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil: pra que te quero*. ABDR: Grupo A, 2001. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536311623/>. Acesso em: 17 jul. 2022. Acesso em: 14 fev. 2023.

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: *ANPED*. Caxambu/MG: 2002. CDROM

DAGNINO, E. *et al.* (Orgs.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

DIAS, A. M. S. *O desenvolvimento pessoal do professor através da biodança*. Dissertação de mestrado não-publicada – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

DIONET, V. Creche: a que veio...para onde vai... *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [S. l.], v. 18, n. 73, 2001. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p>.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DYE, T. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice Hall, 1984.

ESTEBAN, M. T. G. Docência na educação infantil: saber pedagógico e formação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230054, 2018.

EUROPEAN UNION OPEN DATA. *Portal Statistics*. Disponível em: <https://data.europa.eu/euodp/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FERREIRA, Sueli Mamede Lobo. *O financiamento da educação infantil: Os desafios da Universalização da Pré-Escola e a Ampliação de Vagas em Creches*. In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO E VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; LUTZ, Diego. Para Além do Acesso: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado. *Revista de Financiamento da Educação*, [S. l.], v. 12, 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2011.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo Fundeb É uma Vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, [S. l.], v. 11, 2021.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOTTI, ALESSANDRA. *Projeto 914BRZ1009*. São Paulo: CNE/UNESCO, 2016.

IPARDES. Os vários Paranás. *Sudoeste Paranaense: especificidades e diversidades*, dezembro de 2009. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Sudoeste%20Paranaense_esp ecificid ades%20e%20diversidades.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

IRELAND, V. E. *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JORNAL DE BELTRÃO. Disponível em: <https://www.radiocluberza.com.br/noticia.aspx?t=municipios-do-sudoeste-vaio-receber-r-215-milhoes-em-2021>. Acesso em: 18 abr. 2022.

KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense. 1986

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 mar. 2023.

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, concepções e distorções. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 87-129.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 18, p. 15- 35, dez. 1998.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 37, p. 69-85, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], n.14, p. 5-19, 2000.

LEAL, J. P.; CARVALHO, D. P.; SANTOS, I. P. Presença masculina na educação infantil: reflexões e possibilidades. *Revista Diálogo Educacional*, v. 18, n. 56, p. 215-231, 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, p. 247-260, 2005.

- LIMA VAZ, Henrique C. L. *Antropologia filosófica*. 1. Ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- LOCATELLI, Arinalda Silva, VIEIRA, Lúvia Fraga. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez. 2019.
- MACHADO, A. M. A formação de professores para a educação infantil: desafios e possibilidades. *Revista Educação em Questão*, v. 56, n. 50, p. 27-47, 2018.
- MACHADO, M. V. L.; AVANCINI, F. S.; OLIVEIRA, E. S. Desafios para a educação infantil na pandemia: perspectivas para a volta às aulas. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 14-35, 2020.
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Bookman Editora, 2001.
- MARTINS, P. de S. O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 26, n. 3, 2011.
- MELCHIOR, J. C. A.; PINTO, J. M. R. Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 739-753, 2015.
- MELO, E. C. A. *A outra história da família imperial*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2015.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Statistics*. Disponível em: <https://nces.ed.gov/>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli De Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. *Revista Técnico Científica do IFSC*, [S. l.], p. 284-284, 2012.
- NOBREGA, M. F. C.; AQUINO, T. A. Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento emocional das crianças. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 579-592, 2020.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p. ISBN 978-85-7652-149-5.

OLIVEIRA, A. C. C.; ROSA, D. M. Educação infantil em tempos de pandemia: desafios e possibilidades para além da tecnologia. *Revista Ponto de Vista*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 75-92, 2020.

OLIVEIRA, Ana Paula de. *O direito educacional brasileiro: uma análise das ações da AMSOP e a relação com a melhoria da qualidade da educação no sudoeste do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021.

OLIVEIRA, Beatriz Scamilla Jardim Moraes; BURLAMAQUI, Bernardo Camargo. O Fundeb como sistema de estruturação da política de educação brasileira, 2007, p. 39-41.

OLIVEIRA, M. J. B. de. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 20-45, 2003.

OLIVEIRA, T. R. de. O preconceito contra o professor de Educação Infantil do sexo masculino: revisão bibliográfica. *Revista Espaço do Currículo*, v. 12, n. 1, p. 1-11, 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R.; VIEIRA, L. F.; AZEVEDO, A. C. A. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): uma escala de avaliação de qualidade de creches e pré-escolas. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 81-93, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Selo UNICEF*. Disponível em: <https://www.selounicef.org.br>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos direitos da criança de 1959*. In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 abr. 1948. In: *VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*. UNESCO Publishing, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Educação Infantil: O Começo de Tudo*. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Educação Infantil*. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/educacao-infantil>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Normas de Proteção Integral aos Direitos de Crianças e Adolescentes à Não Discriminação Racial*. Brasília: UNICEF, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Objetivo 4: educação de qualidade*. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação na Primeira Infância: O Caminho para um Mundo Melhor*. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: as perguntas mais frequentes sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)*. 2018. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/cartilhadeperguntaserespostasdosods.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma ação única*. São Paulo: Blucher, 2012.

PADILHA, R. P. Inclusão social e educação infantil: desafios e possibilidades. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 42-57, 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. ISSN: 1676-2584.

PEGORARO, Ivo. *50 anos de história da Amsop*. Paraná: Amsop, 2018. 350 p.

PESSANHA, M. C.; MORAES, M. C. A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo das crianças. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 673-692, 2019.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí. *O golpe de*, [S. l.], p. 101-112, 2016.

PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

RIBEIRO, F. S.; SOUZA, R. F. de. Desafios contemporâneos para a educação infantil pós COVID-19 e aumento das TICs. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, n. 2, p. 250-266, 2020.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, p. 403-412, 2010.

RISCO de apagão de professores no Brasil. *SME SP*. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

ROCHA, G. A presença do professor homem na educação infantil: uma análise dos discursos de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 174, p. 686-704, 2019.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 1978.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- RONCARATTI, L. S. *Políticas públicas*. Brasília: MPOG, 2008.
- RUA, Maria das Graças. Análise de Política Públicas: Conceitos Básicos. In: *O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados*. Ed. Brasília: Paralelo 15, 1998.
- SAMPAIO, M N; LEITE, L. L. *Alfabetização tecnológica do professor*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes. 2019.
- SANCHES, R. P. *et al.* A Alimentação Escolar como Direito Fundamental: Análise das Políticas Públicas e das Ações de Controle em Municípios do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, [S. l.], v. 14, n. 82, p. 244-254, 2020.
- SANCHES, R. P. *et al.* Alimentação Escolar e Segurança Alimentar e Nutricional: Análise das Políticas Públicas e das Ações de Controle em Municípios do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, [S. l.], v. 14, n. 84, p. 619-628, 2020.
- SANCHES, R. P. *et al.* O Programa Nacional de Alimentação Escolar e a Educação Alimentar e Nutricional: Análise das Ações de Controle em Municípios do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, [S. l.], v. 14, n. 83, p. 413-422, 2020.
- SANCHO, J. M. *Para uma tecnologia educacional*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- SANTOS, A. F.; COSTA, V. L. A importância da família e da comunidade no processo educativo da educação infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 78-90, 2018.
- SANTOS, A. G.; REZENDE, E. L. A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento físico das crianças. *Revista Educação em Foco*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 165-180, 2019.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&marin editores, 2007.
- SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. Olhares sobre a infância e a criança. In: SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCHIRMER, A. C. F. *Educação infantil e criatividade*. Campinas: EdUnicamp, 2001.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, F. R.; BRITO, J. E. de. Financiamento da educação infantil: rumos da produção do conhecimento na ANPAE, ANPED e FINEDUCA (2016 a 2018). *Pesquisa e Debate em Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 763-787, 2019.

SMITH, Kevin B. e LARIMER, Christopher W. *The Public Policy Theory Primer*. BoulderCO: Westview Press. 2009.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, J. A. de. A formação de professores homens para a educação infantil: contribuições para a equidade de gênero. *Revista de Estudos Feministas*, [S. l.], v. 29, p. e55723, 2021.

SUDOESTE chega a uma população. *Agência de Desenvolvimento Regional do Sudoeste do Paraná*, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://agenciasudoeste.org.br/noticia/632>. Acesso em: 22 abr. 2022.

TORRES, Rosa Maria; DE MORAES, Daisy Vaz. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNICEF. Conferência mundial de educação para todos. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990

VENTURA, Zuenir. *1968, o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1988.

WIGGERS, Verena. *As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina*, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.