

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva

“ELE PRECISA MUITO ESTAR AQUI,

É BOM ELE ESTAR AQUI!”:

frequência escolar na Educação Infantil.

BELO HORIZONTE

2018

Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva

**“ELE PRECISA MUITO ESTAR AQUI,
É BOM ELE ESTAR AQUI!”:**

frequência escolar na Educação Infantil.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Maria Fraga Vieira

BELO HORIZONTE

2018

S586e
T

Silva, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos, 1980-
"Ele precisa muito estar aqui, é bom ele estar aqui!" [manuscrito] :
frequência escolar na educação infantil / Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos
Silva. - Belo Horizonte, 2018.
191 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Lívia Maria Fraga Vieira.
Bibliografia: f. 180-191.

1. Educação -- Teses. 2. Escolas -- Frequencia -- Teses. 3. Evasão escolar -
- Teses. 4. Escolas -- Frequencia -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Evasão escolar --
Aspectos sociais -- Teses. 6. Educação de crianças -- Teses. 7. Educação de
crianças -- Aspectos sociais -- Teses. 8. Educação de crianças -- Belo Horizonte
(MG) -- Teses. 9. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 10. Belo
Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Vieira, Lívia Maria Fraga, 1954--. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação intitulada

**“ELE PRECISA MUITO ESTAR AQUI,
É BOM ELE ESTAR AQUI!”:**
a frequência escolar na Educação Infantil.

Por

Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva

Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:

ORIENTADORA – Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Maria Malta Campos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FE/PUCSP)

Profa. Dra. Isabel Oliveira e Silva
Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2018.

AGRADECIMENTOS

Chego ao final desta pesquisa bendizendo a Deus por ter me cercado de pessoas especiais que me ajudam e apoiam. Sou privilegiada! É hora de agradecer àquelas que sonharam este sonho comigo.

À Professora Dr^a. Lívia Maria Fraga Vieira, de modo muito especial e carinhoso, agradeço pela orientação feita de forma generosa e compreensiva, pelos momentos de partilha e pelas intervenções sempre pertinentes - desejo que você, assim como fez comigo, continue contagiando a tantas outras pessoas com o sonho de uma Educação Infantil de qualidade, acessível a todas as crianças. Obrigada!

À Faculdade de Educação da UFMG, lugar de vivências e encontros inesquecíveis desde a graduação - agradeço pela admissão como mestranda no programa de Pós-Graduação.

À gestão e às companheiras da Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira, agradeço pelo incentivo.

À amiga querida Francilene Rocha – Fran, obrigada por todo apoio e socorro nas horas de aperto. Você foi um presente da FaE para mim.

Ao Sandro Vinícius, meu orientador da época do LASEB, pelo encorajamento à retomada da vida acadêmica.

Às amigas da UMEI Floramar, que torceram por mim e foram as primeiras a verem minha alegria após a aprovação no processo seletivo para o Mestrado - vocês merecem toda a valorização pela qual têm lutado, pois fazem uma Educação Infantil de excelência! Agradeço especialmente à Beth, Jeanne, Cosmira e ao amigo Daniel – o apoio de vocês ficará para sempre em meu coração.

Aos profissionais das instituições participantes e aos familiares – obrigada pela acolhida e por confiarem nos propósitos da pesquisa, contribuindo de forma valiosa.

À GECEDI/SMED/PBH pela autorização para a realização da pesquisa no âmbito das instituições.

E, agora, um agradecimento eterno e cheio de emoção às pessoas mais importantes da minha vida:

- Raimundo (papai), Luzia (mamãe) e Leo (irmão), vocês são a base de tudo o que tenho construído. Nossa trajetória de luta é inspiração para mim. Obrigada por tanto amor.

- Washington, meu amor, meu companheiro de vida – você me contagia com sua garra e determinação. Tenho orgulho da nossa história e da família que construímos. Todas as vezes que eu ouço você dizendo “Já está acabando?”; “Vai dar tudo certo!”; “Você vai conseguir!” e “Eu amo você!”, esqueço as dificuldades e sigo caminhando. Com você ao meu lado tudo fica mais leve.

- Tiago e Clarisse, minhas crianças, vocês são a força que me impulsiona, a alegria que me contagia e o amor que me conforta. Obrigada por serem meus filhos. Eu amo vocês para sempre!

E, por fim, se eu pudesse, abraçaria todas as professoras e todos os professores que passaram por mim e que influenciaram para que eu escolhesse a docência como ofício. Muito obrigada!

"Meu fardo é o de não saber quase tudo.

*Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é
aquele que descobre ouro.
Para mim, poderoso é aquele que
descobre as insignificâncias (do mundo
e as nossas)."*

Manoel de Barros

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as concepções das famílias e dos profissionais da educação sobre a frequência escolar das crianças matriculadas nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte. Trata-se de um estudo exploratório baseado na hipótese de que a investigação a respeito da frequência escolar pode contribuir para compreendermos a concepção dos atores sobre a escolarização das crianças na faixa etária de zero a cinco anos. O trabalho apresenta uma análise da recente legislação brasileira sobre os direitos da criança, realçando as alterações implementadas nas últimas décadas incluindo a obrigatoriedade de frequência a partir da pré-escola; discute a respeito das expectativas familiares quanto à função da instituição de educação infantil e contextualiza a oferta atual no município, apresentando também breve histórico do atendimento. A pesquisa foi realizada, no ano de 2017, em três UMEIs localizadas na Regional Norte da cidade, as quais foram selecionadas conforme o IDHM do bairro. Os procedimentos metodológicos envolveram técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa com os seguintes instrumentos: análise documental, aplicação de questionários aos familiares e entrevistas semi-estruturadas com familiares e profissionais da educação. A análise dos diários de classe indicou um maior número de faltas na UMEI localizada na área mais vulnerável da regional, bem como uma tendência a uma diminuição da infrequência conforme o aumento da idade das crianças. A análise dos questionários indicou o adoecimento infantil como principal motivo para faltas. Entretanto, assinalou também a existência de situações diversas que podem influenciar nos índices de frequência escolar das crianças, os quais demonstram ter relação com variáveis referentes à situação econômica e social das famílias, tais como a escolaridade dos responsáveis, o local de moradia e as configurações familiares. Os resultados das entrevistas indicaram que existe por parte das famílias uma concordância a respeito da contribuição das UMEIs para o desenvolvimento infantil, mesmo entre o grupo de famílias das crianças infrequentes, demonstrando que o elevado número de faltas não necessariamente indica uma desvalorização do trabalho realizado pelas instituições. Os profissionais da educação, de forma geral, enfatizaram a importância da frequência escolar para um desenvolvimento satisfatório das atividades educativas, e alguns a ressaltaram como forma de concretização do direito à educação e proteção da criança frente às vulnerabilidades sociais. A conclusão da pesquisa sugere a necessidade de investimento por parte da prefeitura municipal no acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil a fim de oportunizar não apenas o acesso das crianças, mas também a permanência. Tal medida é importante porque, conforme os dados apresentados, a quantidade de faltas pode indicar, para além da

concepção a respeito do atendimento, vulnerabilidades sociais que envolvem a vida das crianças e de suas famílias.

Palavras-chave: Frequência escolar. Educação infantil. Concepção das Famílias. Concepção dos profissionais.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the conceptions of educational professionals on the school attendance of children enrolled in the Municipal Infant Education Units (UMEIs) of the Education Department of the city of Belo Horizonte. It is an exploratory study based on the hypothesis that research on school attendance can contribute to understand the actors' conception about the schooling of children in the age group from zero to five years. The study presented an analysis of recent Brazilian legislation on the child, highlighting the changes implemented in the last decades including the compulsory attendance from the preschool. Discusses family expectations about the role of the early childhood education institution. It contextualizes the current offer in the municipality, also presenting a brief history of the attendance. The research was carried out, in the year 2017, in three UMEIs located in the North Regional of the city, which were selected according to the HDIM of the neighborhood. The methodological procedures brought together qualitative and quantitative research techniques with the following instruments: documentary analysis, application of questionnaires to family members, and semi-structured interviews with family and education professionals. The analysis of the class diaries indicated a greater number of absents in the UMEI located in the most vulnerable area of the regional, as well as a tendency to decrease infrequency as the children age increased. The analysis of the questionnaires evidenced the infantile illness as the main reason for absences. However, it also pointed out the existence of diverse situations that can influence the index of school attendance of the children, which show to be related to variables referring to the economic situation and social development of families such as the schooling of those responsible, place of residence and family settings. The results of the interviews indicated that there is agreement among families about the contribution of UMEIs to child development, even among the group of families of infrequent children, demonstrating that the high number of absences does not necessarily indicate a devaluation of the work performed by the institutions. Education professionals, in general, emphasized the importance of school attendance for a satisfactory development of educational activities, and some emphasized it as a form of realization of the right to education and protection of the child against social vulnerabilities. The conclusion of the research indicated the need for investment by the municipal government in the monitoring of school attendance in early childhood education, in order to provide not only access to children but also permanence. Such a measure is important because, according to the data presented, the number of absences can indicate beyond the conception regarding the

service, social vulnerabilities that involve the lives of children and their families.

Keywords: School attendance. Childhood education. Conception of Families. Conception of Professionals.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vencimentos – base: Professoras Municipais e Professoras para a Educação Infantil.....	80
Tabela 2 - Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal.....	95
Tabela 3 - IDHM - Bairros das UMEIs pesquisadas.....	96
Tabela 4 - Índice de Vulnerabilidade Social por bairro.....	105
Tabela 5 - Média de faltas - Turnos Integral, Parcial - manhã e Parcial - tarde.....	109
Tabela 6 - Média de faltas por idade - Turno Integral.....	110
Tabela 7 - Média de faltas por idade - Turnos Parcial Manhã e Parcial Tarde.....	110
Tabela 8 - Quantidade de crianças com mais de 60% de faltas anuais em 2016.....	111
Tabela 9 - Cor do respondente por UMEI	114
Tabela 10 - Escolaridade do respondente por UMEI	115
Tabela 11 - Composição familiar - pessoas que moram com a criança.....	117
Tabela 12 - Sexo do respondente.....	117
Tabela 13 - Motivos de falta das crianças às UMEIs – percentuais por instituição.....	118
Tabela 14 - Idade da criança e adoecimento.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Porcentagem de crianças na Educação Infantil: realidade nacional x realidade local, baseada em informações do Censo Populacional de 2010.....	24
Quadro 2 – Identificação dos entrevistados ao longo no texto.	32
Quadro 3 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por creche e pré-escola, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2015.....	43
Quadro 4 - Taxa de escolarização das pessoas de 0 a 5 anos de idade, por grupos de idade na Educação Infantil, segundo as Grandes Regiões (%).....	45
Quadro 5 - Acesso à creche no Brasil, conforme a renda familiar.....	46
Quadro 6 - Distribuição das pessoas de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade por motivo de não matrícula (%).....	47
Quadro 7 – Quantidade de Instituições das Redes Própria e Conveniada em Belo Horizonte.....	65
Quadro 8 - Atendimento geral à Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.....	65
Quadro 9 – Demanda por Educação Infantil em Belo Horizonte – Projeção segundo grupos etários por Unidade Administrativa.....	84
Quadro 10 - Quantidade de profissionais da área pedagógica e formação acadêmica - UMEI A.....	98
Quadro 11 - Quantidade de profissionais da área pedagógica e formação acadêmica - UMEI B.....	100
Quadro 12 - Quantidade de profissionais da área pedagógica e formação acadêmica - UMEI C.....	101
Quadro 13 - Quantidade de turmas por idade/ turno/ UMEI no ano de 2016.....	109

Quadro 14 - Caracterização do grupo de familiares das crianças consideradas frequentes por UMEI..... 122

Quadro 15 - Caracterização do grupo de familiares das crianças consideradas infrequentes por UMEI..... 124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da pesquisa de campo	34
Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.	69
Figura 3 – Estrutura organizacional da Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica	70
Figura 4 – Mapa das regiões administrativas de Belo Horizonte	93
Figura 5 – Vista lateral da UMEI A	97
Figura 6 – Vista lateral da UMEI B	99
Figura 7 – Vista frontal da UMEI C	101
Figura 8 – Imagem de satélite de parte do território atendido pela UMEI C, incluindo a área da ocupação, à direita	104
Figura 9 – Faixas do Índice de Vulnerabilidade Social	105

LISTA DE SIGLAS

AFA – Afastado por abandono.

AJU - Assessoria Jurídica

AR – Aviso de Recebimento

ASPED - Assessoria de Programas e Projetos Educacionais

CACS – FUNDEB - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIAR - Câmara Intersectorial de Articulação em Rede

CEB – Câmara de Educação Básica

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

DIRE – Diretoria Regional de Ensino

DPIN - Diretoria de Políticas Intersectoriais

DOM – Diário Oficial do Município

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FAE – Faculdade de Educação.

FME - Fórum Permanente de Educação (FME/BH),

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

GDE – Gratificação por Dedicção Exclusiva

GECEDI - Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GESTRADO – Grupo de Estudos em Trabalho Docente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEAD – Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais

IVS – Índice de Vulnerabilidade Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MLPC - Movimento de Luta Pró Creches

NIR – Núcleo Intersectorial Regional

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Parceria Público Privada

RME – Rede Municipal de Ensino

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SIND-REDE – Sindicato dos trabalhadores em Educação de Belo Horizonte.

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUAPP - Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica

SUPGF - Subsecretaria de Planejamento Gestão e Finanças

STF – Supremo Tribunal Federal

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais.

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Por que investigar a frequência escolar na Educação Infantil?	20
1.2	Os objetivos da pesquisa	25
1.3	O percurso metodológico	26
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CONSTITUIÇÃO DE DIREITO À OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA.....	38
2.1	Educação Infantil: <i>breve histórico</i>	38
2.2	Acesso à Educação Infantil no país: situação atual de atendimento	43
2.3	Educação Infantil: <i>direito e obrigatoriedade</i>	50
2.4	Frequência Escolar na Educação Infantil	54
3	A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	57
3.1	Família(s) : <i>conceitos e configurações</i>	57
3.2	Famílias e Educação Infantil	59
4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE	63
4.1	Organização da oferta – pública e conveniada	64
4.2	Organização da gestão da educação infantil: <i>Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais</i>	68
4.3	Profissionais das UMEIs	71
4.4	Demanda e critérios de inclusão e matrícula das crianças	83
4.5	Frequência escolar na Educação Infantil em Belo Horizonte: <i>normatizações</i>	88
5	A PESQUISA: <i>FREQUÊNCIA ESCOLAR EM TRÊS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE</i>	93
5.1	Contextualizando as instituições	93
5.1.1	<i>Localização</i>	93
5.1.2	<i>UMEI A</i>	97

5.1.3	<i>UMEI B</i>	99
5.1.4	<i>UMEI C</i>	100
5.2	O que dizem os dados dos Diários de Classe	107
5.3	Analisando os questionários	111
5.4	Analisando as entrevistas	121
5.4.1	<i>Caracterização dos sujeitos</i>	121
5.4.2	<i>Expectativas quanto à instituição de Educação Infantil</i>	126
5.4.3	<i>Concepção de frequência escolar na Educação Infantil</i>	141
5.4.4	<i>Causas da infrequência escolar na Educação Infantil</i>	154
5.4.5	<i>Acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil</i>	162
5.4.6	<i>Concepções sobre a obrigatoriedade de frequência a partir da pré-escola</i>	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS		176
REFERÊNCIAS		180

1 INTRODUÇÃO

1.1 Por que investigar a frequência escolar na Educação Infantil?

Esta pesquisa busca investigar as concepções das famílias e dos profissionais da educação sobre a frequência escolar das crianças matriculadas nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte. Tomamos como premissa a noção de que os significados atribuídos à educação das crianças pequenas são historicamente construídos e que, para compreender o que determinada sociedade entende por Educação Infantil, é necessário desnaturalizá-los. (SILVA e VIEIRA, 2008) .

A título de definição, consideramos o conceito de Educação Infantil atualmente encontrado na legislação brasileira, a saber:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010).

Cumprido complementar que quanto à faixa etária, atualmente a Educação Infantil possui dois segmentos assim denominados: **Creche**, voltada para o atendimento de crianças de zero a três anos e **Pré-escola**, para crianças de quatro e cinco anos. (BRASIL, 1996).

A escrita desta dissertação pode ser atribuída, em grande parte, às indagações surgidas ao longo do tempo em que atuei como professora para a Educação Infantil em instituições no município de Belo Horizonte. Comecei minha carreira lecionando na Educação Infantil em 2004, tendo sido aprovada no primeiro concurso realizado pela Prefeitura de Belo Horizonte logo após a criação do cargo de Educador Infantil (BELO HORIZONTE, 2003). Tendo atuado até o ano de 2015, posso afirmar, então, que acompanhei parte da implementação do programa Primeira

Escola¹ no município e que esta jornada suscitou diversas inquietações em relação às políticas voltadas para a educação da primeira infância.

Durante este período, atuei por cinco anos como coordenadora pedagógica em duas instituições e, ocupando esta função, tive a oportunidade de manter proximidade com um maior número de profissionais e famílias, tendo em vista que minha rotina de trabalho incluía atividades tais como: auxiliar no planejamento de tempos e espaços, acompanhar a entrada e saída das crianças e apoiar o desenvolvimento dos processos avaliativos das turmas, dentre outras. Durante a realização destas tarefas, percebi que algumas crianças apresentavam faltas constantes e que tanto as professoras² quanto a equipe gestora demonstravam dificuldades em saber como lidar com estes casos e ter acesso às justificativas das famílias.

Esta situação gerava tensões relevantes, pois a existência de crianças infrequentes incomodava tanto os profissionais das UMEIs quanto algumas famílias que aguardavam uma vaga na lista de pretendentes. Os questionamentos baseavam-se no argumento de que as crianças faltosas estariam ocupando o lugar de outras que enfrentavam a dificuldade de conseguir uma vaga em uma UMEI no município, especialmente para a faixa etária de zero a três anos, como será explicado adiante.

Além disso, no ano de 2014 cursei a especialização em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (LASEB/FaE/UFMG), no qual havia a indicação da construção de uma Análise Crítica da Proposta Pedagógica como trabalho de conclusão de curso. Na oportunidade, optei por pesquisar junto às famílias das crianças da turma em que eu estava

¹ O Programa Primeira Escola foi implantado através da Lei 8670/2003 que criou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e o cargo de Educador Infantil. Além disso, teve início o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos na rede própria e uma significativa ampliação de vagas para crianças de 4 a 5 anos.

² Devido à maioria de profissionais que atuam na rede municipal serem do sexo feminino, neste trabalho optamos por utilizar a palavra sempre no genérico feminino.

lecionando quais eram suas concepções a respeito da obrigatoriedade de frequência a partir da pré-escola, pois eu convivía com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos que apresentavam uma quantidade considerável de faltas. Ao final da pesquisa, algumas indagações foram suscitadas, e, dentre as tais, a mais marcante foi o desejo de investigar como ocorria a frequência escolar em UMEIs localizadas em outros bairros da cidade para verificar aproximações e distâncias com a realidade que eu vivenciava, o que culminou com a escrita do projeto de pesquisa que deu origem ao presente estudo.

Outra importante justificativa para a realização desta investigação refere-se à alteração recente na legislação educacional inserida através da promulgação da Lei Federal 12796/2013, a qual, dentre outros aspectos, alterou o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), instituindo a obrigatoriedade de matrícula a partir de quatro anos e a necessidade de acompanhamento e controle da frequência mínima para a Pré-escola por parte das instituições. Tal alteração é assim registrada na forma da lei:

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

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - **controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;**
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (BRASIL, 2013. Grifos nossos)

Diante do impasse gerado pela infrequência e da recente exigência legal de obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos na Educação Infantil, surgiram as seguintes perguntas que deram origem ao problema de pesquisa deste trabalho: Quais são os principais motivos de

falta das crianças às UMEIs? Quais são as concepções das famílias para a questão da frequência escolar na Educação Infantil? Em quais faixas etárias a frequência escolar é maior ou menor? Existem diferenças nos índices de frequência entre a Creche e a Pré-escola? Os dados encontrados em instituições distintas apresentam semelhanças ou diferenças? Como a equipe gestora das UMEIs e as professoras lidam e percebem o fenômeno da frequência escolar na Educação Infantil?

A hipótese principal é a de que a frequência escolar pode ser um indicador da concepção e do valor emprestado pelas famílias e profissionais à Educação Infantil, pois “as experiências da infância estão muito relacionadas às atitudes e escolhas que adultos, especialmente os pais/responsáveis, fazem para a criança.” (OLIVEIRA, 2015, p. 74).

Partindo da constatação que a expansão do acesso à Educação Infantil é recente no país, tal pesquisa busca contribuir com o entendimento acerca das percepções a respeito da sua importância e função, seja por parte do Estado, das famílias e dos profissionais da educação e oferecer elementos para ampliar a investigação sobre como as famílias e os demais atores envolvidos com esta etapa têm dado significado à presença da criança na instituição.

Importante salientar que a oferta de vagas para atendimento às crianças pequenas no país em instituições públicas ainda está bem distante do necessário para atender à demanda, sobretudo em relação à Creche. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, com vigência para o período 2014-2024, apresenta como primeira meta:

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

Em relação à quantidade de crianças atendidas na Educação Infantil no município de Belo Horizonte, os números demonstram que, seguindo a realidade a nível nacional, ainda será necessário um investimento que

supere o atual por parte da gestão local para que sejam vencidos os desafios impostos pela necessidade do cumprimento da meta de número *um* do PNE. Quanto à universalização da Educação Básica, Pinto e Alves (2011) apresentam a estimativa de aumento de 3,96 milhões de alunos em todo o país. De acordo com estes autores,

Os esforços devem ser maiores nas etapas e idades que estavam fora da faixa etária do ensino obrigatório anterior e por isso o esforço da educação infantil será maior (37,4%), seguido pelo ensino médio (18,9%) e o ensino fundamental (2,6%). (PINTO e ALVES, 2011, p. 613)

O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta um comparativo da porcentagem de crianças atendidas na Educação Infantil no país e no município de Belo Horizonte. É necessário acrescentar que os números registrados não são capazes de demonstrar a quantidade efetiva de crianças atendidas em diferentes regiões do município e que este aspecto carece de maiores investigações.

Quadro 1 – Porcentagem de crianças na Educação Infantil: realidade nacional x realidade local, baseada em informações do Censo Populacional de 2010

	Realidade nacional	Realidade Local / Belo Horizonte	Meta de atendimento
Atendimento na Pré-Escola	89,1%	89,1%	100% até 2016
Atendimento na Creche	29,6%	34,5%	50% até 2024

FONTE: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas no site Observatório do PNE – Acesso em dezembro/2017

Conforme notas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação à Creche, será necessário ampliar os atuais 3,0 milhões para 6,2 milhões de matrícula até 2024, o que representa um grande desafio. (INEP, 2016). No que concerne à pré-escola, Pinto e Alves, (2011, p. 616), inferem que “será necessário um crescimento médio de 9,3% nas matrículas em todo o país. Porém, há grandes variações regionais.”

Estes dados comprovam o desafio posto para a educação pública brasileira de ampliar, com qualidade, a oferta de vagas na Educação

Infantil, tendo em vista que o limitado atendimento, principalmente na Creche, apresenta-se como um problema nacional presente em todos os estados federativos, em maior ou menor escala. Referindo-se à necessidade de questionamento sobre a eficácia da atual configuração do regime de colaboração para enfrentar o desafio da expansão da Educação Infantil, Pinto e Alves (2011, p. 613), concluem que “o impacto da inclusão da parcela da população que não está exercendo o direito à educação exigirá uma coordenação de esforços entre entes federativos que muitas vezes não tem sido observada em outras questões educacionais”.

Diante destes desafios postos para o atendimento da demanda, acreditamos que a discussão a respeito dos problemas elencados pela presente pesquisa poderá auxiliar no entendimento da concepção atual de educação infantil e auxiliar na promoção de políticas públicas atentas aos interesses e necessidades das crianças e de suas famílias, respeitando as especificidades que esta etapa da educação básica detém.

1.2 Os objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as concepções das famílias e dos profissionais da educação sobre a frequência escolar das crianças matriculadas nas Unidades Municipais de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte. Seus objetivos específicos foram:

- Conhecer e analisar as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para o controle de frequência a serem adotadas pelas equipes gestoras das UMEIs;
- Analisar os dados estatísticos referentes à frequência das crianças às UMEIs;
- Pesquisar os motivos de infrequência escolar das crianças na Educação

Infantil;

- Levantar se existem instrumentos de acompanhamento da frequência e das justificativas de faltas que possam ser apresentadas pelos responsáveis nas UMEIs.

1.3 O percurso metodológico

A pesquisa foi organizada metodologicamente com a intenção de explorar, de forma quantitativa e qualitativa, os dados que oferecem subsídios para investigar as concepções das famílias e dos profissionais da educação que atuam nas UMEIs e no âmbito da SMED sobre a frequência escolar das crianças matriculadas nas UMEIs no município de Belo Horizonte.

Importante salientar que a opção por realizar este estudo utilizando as abordagens qualitativa e quantitativa deve-se às implicações de natureza prática e empírica, pois acredita-se que,

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 03)

Para tanto, a pesquisa foi estruturada em três etapas: **pesquisa documental, aplicação de questionários e entrevistas**, as quais serão descritas a seguir.

Na fase inicial do estudo foi realizada a **pesquisa documental**, tendo sido analisados documentos da SMED e das instituições selecionadas. Este levantamento, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, P.174), "é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse".

Nesta etapa, foram analisados os documentos da SMED que tratam da frequência das crianças na Educação Infantil. Com isto, buscou-se compreender os critérios utilizados por esta Secretaria para o controle da frequência, tendo em vista que, de acordo com o inciso IV do artigo 31 da Lei 12796/2013, cabe às instituições de educação pré-escolar controlar a frequência das crianças que estão matriculadas nas turmas de quatro e cinco anos para que atenda a exigência mínima de 60% do total de 200 horas anuais.

Importante esclarecer que, apesar de a legislação não exigir este controle para as crianças que frequentam a Creche, considera-se relevante para esta pesquisa analisar as orientações do poder público para o acompanhamento da frequência referentes a esta etapa da Educação Infantil, a fim de investigar as percepções sobre a escolarização da primeira infância desde a mais tenra idade.

Durante esta fase, foram analisados decretos e orientações repassados à equipe gestora das UMEIs quanto aos aspectos de controle da frequência das crianças, atentando para algumas questões, como por exemplo: as medidas tomadas em relação às crianças infrequentes; as exigências feitas às famílias quanto à frequência das crianças e a existência ou não de um número de faltas aceitáveis até que seja convocada outra criança da lista de pretendentes para a realização da matrícula.

Com o objetivo de analisar quantitativamente e qualitativamente os dados referentes à frequência das crianças, optamos por realizar a pesquisa de campo em três UMEIs localizadas na Regional Norte³ do município, nas quais ocorreram a análise dos diários de classe do ano de

³ O município de Belo Horizonte é subdividido em nove regionais administrativas, assim denominadas: Regional Barreiro, Regional Centro-Sul, Regional Leste, Regional Nordeste, Regional Noroeste, Regional Norte, Regional Oeste, Regional Pampulha e Regional Venda Nova. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&tax=34222&lang=pt_br&pg=7742&taxp=0&> Acesso 15 ago. 2016.

2016, aplicação de questionários aos familiares e entrevistas semiestruturadas com familiares e profissionais. O motivo da escolha desta regional deve-se ao fato de, conforme dados encontrados no portal da Prefeitura de Belo Horizonte,⁴ tratar-se de uma região administrativa que apresenta um quadro de contrastes, possuindo bairros com população de melhor poder aquisitivo e infra-estrutura urbana de um lado, e de outro, bairros e vilas com população carente com condições mínimas de moradia. É a região que concentra o maior número de conjuntos habitacionais para a população de baixa renda promovidos pelo poder público.

Neste sentido, acredita-se que, em uma mesma região da cidade é possível ter acesso a diferentes condições sócio econômicas, de habitação, de mobilidade, de escolaridade, dentre outros aspectos, os quais, hipoteticamente, podem influenciar os índices de frequência escolar das crianças.

Como tentativa de acessar uma possível diversidade de situações, vivências e formas de lidar com a frequência escolar das crianças, foram selecionadas três instituições localizadas em bairros que apresentam Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁵ distintos, a saber:

⁴ Portal PBH - Disponível em:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=19638&chPlc=19638&termos=Perfil>.> Acesso 12 out. 2016

⁵ “Em 2012, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD Brasil), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro assumiram o desafio de adaptar a metodologia do IDH Global para calcular o IDH Municipal (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros. Esse cálculo foi realizado a partir das informações dos 3 últimos Censos Demográficos do IBGE – 1991, 2000 e 2010 – e conforme a malha municipal existente em 2010. Esse último requisito exigiu, para efeito de comparabilidade intertemporal, minucioso trabalho de compatibilização das malhas municipais existentes em 1991 e 2000 com a de 2010. Posterior ao IDHM dos municípios brasileiros, as três instituições assumiram o novo desafio de calcular o IDHM a nível intramunicipal das regiões metropolitanas do país – desta vez, para as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas

uma instituição localizada em um bairro com nível de IDHM alto, outra localizada em bairro com IDHM médio e , por fim, uma instituição localizada em bairro com baixo IDHM . Tal critério de escolha foi apresentado à SMED, no âmbito da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) durante o processo de busca por autorização para a realização da pesquisa.

As instituições selecionadas foram identificadas da seguinte forma:

- UMEI A – instituição localizada no bairro com IDHM mais alto
- UMEI B – instituição localizada em bairro com IDHM médio.
- UMEI C – instituição localizada em bairro com IDHM baixo.

Nestas instituições aconteceu uma nova **análise documental** durante a qual, foram investigados os dados encontrados nos **diários de classe** do ano de 2016⁶ e, também aqueles lançados pelos Auxiliares de Secretaria no Sistema de Gestão Escolar (SGE). Nesta fase, pretendeu-se levantar as seguintes informações: o número de crianças matriculadas nas unidades por faixa etária; as taxas de infrequência; em qual turno as crianças apresentam um maior número de faltas, em qual idade a frequência escolar é maior e menor; em que período do ano ocorre a maior incidência de faltas, e, também, se tais ocorrências são coincidentes nas três instituições.

Foi nesta fase e na subsequente que a utilização de recursos advindos da abordagem quantitativa se fez necessária, pois, para compreender o fenômeno da frequência escolar e caracterizar sua ocorrência, foi primordial lidar com os dados numéricos encontrados nos diários de classe e realizar análise de suas características segundo algumas variáveis. Acreditamos que tais recursos advindos desta abordagem foram essenciais para os resultados da pesquisa, e acabaram

brasileiras.” Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em 12 out. 2016.

⁶ Apesar de a pesquisa de campo ter ocorrido durante o ano de 2017, houve a opção de analisar os diários de classe do ano anterior, tendo em vista que interessavam os resultados totais anuais.

por incluí-la na relação das poucas que, na área da pesquisa em educação no Brasil, costumam utilizar tais métodos, conforme Gatti (2004, p.13):

Atualmente, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. Há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos. No entanto, há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos.

Após esta fase, procederam-se as **aplicações dos questionários**, as quais ocorreram durante o início e término de cada turno em cada UMEI. Nos questionários, as famílias apontaram os principais motivos que influenciam a frequência escolar das crianças.

Conforme Lakatos e Marconi, (2003, p. 201) o questionário "(...) é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador." Para esta pesquisa, houve a opção de estruturar o questionário em perguntas de múltipla escolha as quais, conforme Lakatos e Marconi (2003) são facilmente tabuláveis e possuem boa profundidade de exploração.

E, por fim, mas não menos importante, foram realizadas as **entrevistas com familiares e profissionais da educação** nas três UMEIs. Nesta etapa, pretendeu-se investigar de forma mais aprofundada as concepções de atores envolvidos no atendimento às crianças e suas concepções referentes à frequência à Educação Infantil. Como modo de estruturação, foi realizada a entrevista semiestruturada, a qual, conforme Zymanski (2011) não possui um roteiro fechado e deve basear-se na fala do entrevistado.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro do ano de 2017 e os atores escolhidos e potencialmente relevantes para serem entrevistados foram os seguintes:

Familiares: foram selecionados conforme os resultados da análise dos diários de classe, tendo como critério o total de faltas anuais das crianças durante o ano de 2016. Foram escolhidas em cada UMEI duas famílias de crianças matriculadas na Creche e duas famílias de crianças matriculadas na Pré-escola, tendo sido uma frequente⁷ e outra infrequente em cada etapa, totalizando doze entrevistas.

As abordagens às famílias para solicitar a concessão das entrevistas foram realizadas através de telefonema, cujos números foram coletados na secretaria de cada instituição. Do total de entrevistas, onze encontros individuais ocorreram nas UMEIs em horários adequados à rotina dos entrevistados e das instituições e um foi realizado em residência, a pedido da própria entrevistada. É necessário explicar que alguns cuidados foram tomados durante a fase da abordagem, especialmente no tocante às explicações necessárias quanto aos objetivos da pesquisa para as famílias das crianças consideradas infrequentes, pois havia de nossa parte a consciência de que a exposição dos motivos de falta poderia significar o receio de perder a vaga. Para minimizar tal possibilidade, frisamos o caráter confidencial da participação, conforme registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cujo teor foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. Entretanto, a maior dificuldade encontrada para contatar as famílias referiu-se à quantidade de números de telefone desatualizados ou desligados, o que demandou um esforço considerável para conseguir a quantidade de representantes necessária, sobretudo para as famílias das crianças infrequentes.

Profissionais da Educação: Em relação às equipes gestoras das UMEIs, as entrevistas tiveram o intuito de analisar como estes profissionais lidam com a questão da frequência das crianças e que implicações ela traz para a organização da sua rotina de trabalho e

⁷ A título de definição de critério de seleção dos sujeitos, consideramos frequentes as crianças que apresentaram presença superior a 60% dos 200 dias letivos, conforme determinação da Lei 12796 (Art.31) e, neste viés, foram consideradas infrequentes aquelas que apresentaram um número acima de 40%, ou seja, mais de 80 faltas anuais.

atendimento da demanda. Além disso, pretendeu-se perceber suas concepções a respeito da presença das crianças na instituição.

Nas instituições foram entrevistados os seguintes profissionais: Vice-diretoras, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras e Auxiliares de Secretaria.

Foi realizada também uma entrevista no âmbito da SMED, mais especificamente na GECEDI, gerência responsável pela organização e acompanhamento do atendimento à Educação Infantil no município.

Em relação à entrevista, Lakatos e Marconi (2003, P.196) salientam que constitui "importante instrumento de trabalho nos vários campos das Ciências Sociais". As informações relevantes para este estudo não poderiam ser conseguidas somente através da pesquisa documental e, neste sentido, a entrevista "dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos." (Lakatos e Marconi, 2003, p. 197).

Os entrevistados serão identificados ao longo do texto através de siglas, a fim de terem suas identidades preservadas, conforme quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – **Identificação dos entrevistados ao longo no texto**

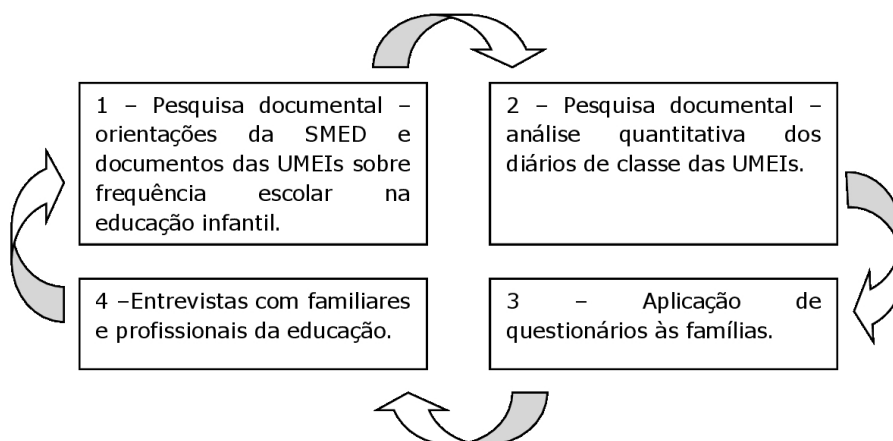
Instituição	Entrevistado	Sigla
UMEI A	Familiars	FA1 – familiar de criança frequente na creche. FA2 – familiar de criança frequente na pré-escola. FA3 – familiar de criança infrequente na creche. FA4 – familiar de criança infrequente na pré-escola.
	Auxiliar de Secretaria	ASA
	Coordenadora Pedagógica	CPA
	Professora	PA
	Vice-diretora	VDA

UMEI B	Familiares	FB1 – familiar de criança frequente na creche. FB2 – familiar de criança frequente na pré-escola. FB3 – familiar de criança infrequente na creche. FB4 – familiar de criança infrequente na pré-escola.
	Auxiliar de Secretaria	AS-B
	Coordenadora Pedagógica	CP-B
	Professora	P-B
	Vice-diretora	VD-B
UMEI C	Familiares	FC1 – familiar de criança frequente na creche. FC2 – familiar de criança frequente na pré-escola. FC3 – familiar de criança infrequente na creche FC4 – familiar de criança infrequente na pré-escola
	Auxiliar de Secretaria	ASC
	Coordenadora Pedagógica	CPC
	Professora	PC
	Vice-diretora	VDC
GECEDI/SMED	Gerente de Coordenação da Educação Infantil	G1

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

A figura abaixo (Figura 1) apresenta as fases da pesquisa empírica em ordem cronológica. Ao mesmo tempo, foi organizada com a intenção de demonstrar como elas estão interligadas de forma dialógica e cíclica necessitando de um movimento constante de análise e re-análise, processo denominado por Minayo (2001 p. 25) como “labor artesanal” que vai constituindo o “ciclo da pesquisa”.

Figura 1 – Fases da pesquisa de campo



FONTE: Elaborado pela autora - 2018

Ainda de acordo com Minayo este ciclo, que nunca se fecha, tampouco produz resultados definitivos, pois,

toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. A idéia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. (...) Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica. (MINAYO, 2001, p. 27)

Como método de **análise dos dados** obtidos através das entrevistas e questionários, foi utilizada a Análise de Conteúdo, a qual “é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.” (CAVALCANTE *et. al.* 2014. P.13).

Através deste método, tendo como fim o alcance dos objetivos propostos bem como a apresentação de maneira didática e analítica das concepções presentes nas entrevistas realizadas com as famílias e com os profissionais da educação, foram criadas as seguintes categorizações textuais:

- Expectativas quanto à instituição de Educação Infantil;
- Concepção de frequência escolar na Educação Infantil;

- Causas da infrequência escolar na Educação Infantil;
- Acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil;
- Concepções sobre a obrigatoriedade de frequência a partir da Pré-escola.

O resultado da pesquisa será exposto nesta dissertação, a qual teve sua estrutura precedida pela presente introdução trazendo o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Logo após, o **capítulo de número dois** apresenta um breve histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil como direito da criança e a forma como os conceitos de frequência escolar e obrigatoriedade são aplicados a esta etapa da Educação Básica na atual legislação.

Por sua vez, o **terceiro capítulo** traz uma discussão teórica e reflexiva sobre a relação das famílias com a escolarização das crianças pequenas, passando pelos conceitos de família(s) e suas configurações e discutindo os modos de convivência e partilha de interesses entre estas e as instituições de Educação Infantil.

Já o **quarto capítulo** oferece um panorama sobre a situação atual de atendimento à Educação Infantil no município de Belo Horizonte, tratando das temáticas referentes à oferta e demanda, formação docente, critérios para matrícula, organização da gestão e normatização municipal sobre a frequência escolar.

O **capítulo de número cinco** refere-se à análise dos dados coletados durante as etapas da pesquisa de campo, a saber: contextualização das instituições, verificação dos índices de frequência escolar nos **diários de classe** como tentativa de mapear as características deste fenômeno entre as crianças pequenas; análise dos **questionários** e dos motivos de falta apontados nestes instrumentos pelos familiares e, finalmente, apresenta uma investigação mais aprofundada a respeito da concepção dos familiares e profissionais através da análise das **entrevistas**.

As **conclusões** apontaram para a existência de situações diversas que envolvem a vida das crianças e de suas famílias e que afetam diretamente os índices de frequência escolar. As primeiras, indicadas pela análise dos **diários de classe**, referem-se à ocorrência de um maior número de faltas na UMEI localizada na área mais vulnerável da regional, além de maior taxa de infrequência apresentada pelas crianças matriculadas no turno da manhã, bem como a tendência a uma melhoria nos índices de frequência escolar conforme o aumento da idade das crianças.

A análise dos dados obtidos através dos **questionários** aplicados às famílias indicou o adoecimento infantil como principal motivo para as faltas. Entretanto, assinalou também a existência de situações diversas que podem influenciar nos índices de frequência escolar das crianças, os quais demonstram ter relação com variáveis referentes à situação econômica e social das famílias, tais como a escolaridade dos responsáveis, o local de moradia e as configurações familiares.

Os resultados das **entrevistas com os familiares** indicaram que existe por parte das pessoas entrevistadas uma concordância a respeito da contribuição das UMEIs para o desenvolvimento infantil, mesmo entre o grupo de famílias das crianças consideradas infrequentes, demonstrando que o elevado número de faltas não necessariamente indica uma desvalorização do trabalho realizado pelas instituições. Ademais, a pesquisa assinalou a necessidade de investimento por parte da prefeitura municipal no acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil a fim de oportunizar não apenas o acesso das crianças, mas também a permanência. Tal medida é importante porque, conforme os dados apresentados, a quantidade de faltas pode indicar, para além da concepção a respeito do atendimento, vulnerabilidades sociais que envolvem a vida das crianças e de suas famílias.

Por parte dos **profissionais da educação** houve a ênfase na importância da frequência escolar para um desenvolvimento satisfatório

das atividades educativas, aparecendo também significados atribuídos ao direito da criança e à sua proteção, especialmente entre as profissionais que atuam na UMEI C. Todavia, verificou-se que os instrumentos utilizados e a forma de lidar com o acompanhamento da frequência na Educação Infantil, em algumas situações, mostram-se insuficientes, fato que reforça a necessidade do acompanhamento dos casos de infrequência, pois há crianças que apresentam um elevado número de faltas, mesmo após suas famílias terem enfrentado a dificuldade de conseguir uma vaga.

A pesquisa aponta para a importância da inclusão do acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil pelo Programa Família-Escola, o qual, como será explicado durante o texto, faz a busca ativa das crianças infrequentes no Ensino Fundamental, mas não atende os casos de infrequência nas UMEIs. Tal possibilidade, apontada também pela Gerente de Coordenação da Educação Infantil, se configuraria como uma alternativa possível para aprimorar a busca pelas crianças ausentes, auxiliando a gestão local.

Espera-se que a abordagem proposta para lidar com as questões científicas desta investigação permita chegar a resultados que contribuam para a compreensão das concepções das famílias e dos profissionais da educação a respeito da frequência escolar na Educação Infantil e para o avanço de pesquisas que abordem as especificidades desta etapa da Educação Básica.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CONSTITUIÇÃO DE DIREITO À OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA.

Este capítulo está subdividido em quatro seções. A **primeira** traz a discussão da identidade da Educação Infantil brasileira considerando suas origens históricas. A **segunda seção** trás a análise de alguns números que indicam as configurações atuais e diagnósticas do atendimento.

Em seguida, a **terceira seção** apresenta uma discussão a respeito dos conceitos de direito e obrigatoriedade, os quais, embora diante de uma análise ligeira possam parecer detentores de sentidos paradoxais, demonstram que, de forma associada foram e são utilizados na legislação como auxiliares da garantia do acesso à educação, não apenas no Brasil, mas também em outros países. E, por fim, a **quarta seção** destina-se a discutir o conceito de frequência escolar e sua aplicação à Educação Infantil.

2.1 Educação Infantil: *breve histórico.*

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica no Brasil e deve, segundo a legislação vigente, ser oferecida em Creches, para crianças de zero a três anos e em Pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. (BRASIL, 1996). Devido à ausência, durante muitos anos, de políticas públicas para atender às demandas por Educação Infantil, cresceu no país a organização de creches comunitárias junto à união de moradores para educar e cuidar de crianças residentes nos bairros da periferia das cidades. (SILVA E VIEIRA, 2008)

Estas instituições comunitárias, em sua maioria, tinham o objetivo de oferecer um local para que as mães trabalhadoras pudessem deixar as crianças. Na organização destes espaços alternativos não estava consolidado o conceito de criança cidadã, sujeito de direitos, pois, os

serviços oferecidos eram, na maioria das vezes, precários, constituídos por espaços domésticos, superlotados, onde trabalhavam professoras leigas. Em contrapartida, as instituições voltadas para as crianças oriundas das classes mais favorecidas ofereciam um trabalho pedagógico escolarizante e preparatório para o Ensino Fundamental (ROSEMBERG, 1999).

O parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) reforça a constatação desta forma antagônica de oferta da educação para as crianças pequenas no país, a qual seguiu a lógica de diferenciação dos modelos institucionais, conforme a classe social a que estivesse destinada. De acordo com este documento,

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, 2009)

É relevante considerar que tal característica histórica de organização de espaços escolares com estrutura precária destinados aos mais pobres não é exclusiva da realidade brasileira, encontrando semelhanças com a de alguns países latino-americanos. Quanto a este fato, Tenti Fanfani (2007, p.47) argumenta que

Na América Latina, muitas vezes, a pobreza das famílias se depara com as pobreza da oferta escolar. Em geral, as escolas para os excluídos e dominados são escolas pobres desde o ponto de vista de seus materiais didáticos, infraestrutura física e qualidade dos recursos humanos que ali trabalham. (Tradução nossa)⁸

Pode-se inferir também que a existência deste formato dual encontrado nas instituições que atendiam as crianças pequenas, teve suas raízes históricas remetentes às distintas oportunidades de acesso aos sistemas de ensino, as quais, desde o início da escolarização no Brasil e

⁸ Original em Espanhol.

nas demais colônias latino-americanas, foram privilégio de uma parcela da população. A este respeito, Oliveira, (2011, p. 162) argumenta que

A história dos sistemas escolares no Brasil e na América Latina foi, nos seus primórdios, dirigida aos filhos das elites brancas, deixando de fora os nativos, os negros, os considerados selvagens. Assim, nossas repúblicas geraram sistemas injustos de distribuição dos bens e do acesso aos direitos que proclamavam as revoluções liberais.

Entretanto, alterações no conceito de criança e de infância, histórica e socialmente construídas, foram ganhando força a partir da segunda metade do século XX no mundo inteiro. Em estudo referente à realidade francesa da década de 1980, Chamboredon e Prévot (1986, p. 32) discutem “as condições sociais da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico e as funções sociais que a instituição escolar pode preencher quando baseada nesta função social da primeira infância”. Os autores afirmam que a ampliação da educação fora do âmbito familiar, para bebês e crianças menores apresenta várias causas, tendo como destaque o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos pertinentes à importância dos primeiros anos de vida para a constituição da personalidade e desenvolvimento da inteligência. Para os autores, o maior enfoque da psicologia para os primeiros anos de vida das crianças contribuiu para que a primeira infância passasse a ser percebida como “uma idade particular, ocupando uma determinada posição dentro do *cursus* escolar e como objeto de ação pedagógica específica” (CHAMBOREDON E PRÉVOT, 1986, p. 33).

A este respeito, Didonet (2010, p. 22) contribui, argumentando que

Com o avanço das ciências sobre o desenvolvimento infantil, a formação da inteligência e sobre a construção do conhecimento a partir do nascimento, uma nova luz fez ressaltar a importância dos primeiros seis anos de vida sob o ponto de vista educacional. A educação infantil, já não mais dos 4 aos 6 anos, mas a partir do nascimento, ganhou destaque no mundo e também no Brasil.

No contexto da história recente da Educação Infantil brasileira, o atendimento à criança de zero a seis anos de idade tem experimentado

significativas mudanças, especialmente no decorrer das últimas três décadas. De acordo com Silva e Vieira (2008, p. 10)

A socialização da criança pequena assumiu formas novas, principalmente com o uso socialmente generalizado de instituições coletivas de guarda e educação, exteriores à família. No Brasil, esse fenômeno é particularmente visível no fim dos anos 1970, atingindo, sobretudo, crianças maiores que 3 anos de idade.

Silva e Vieira (2008) também confirmam o aumento de estudos e saberes sobre a criança como fator fundamental para a ampliação da oferta de atendimento institucional às crianças pequenas no Brasil, mas inferem que, aliada a este aspecto, ocorreu a organização dos movimentos sociais que demandaram a ampliação de vagas na Creche como direito das mulheres trabalhadoras. Tais fatores culminaram nas alterações consideráveis da legislação da educação e referentes aos direitos da criança.

Um marco importante foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), na qual a criança é reconhecida em sua cidadania e, portanto, como sujeito de direitos. O artigo 205 destaca a educação como direito de todos e coloca a Educação Infantil como um dever do Estado. Dispõe ainda, a Constituição, em seu art. 7º inciso XXV que a Educação Infantil deve ser assegurada enquanto direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais em forma de "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas". O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990, reforçou a prerrogativa da Educação Infantil como direito das crianças e, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pode-se considerar um avanço a afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Contudo, esta alteração, dentre outras implementadas pela LDBEN, não foi suficiente para garantir o acesso à Educação Infantil de forma igualitária em todo o território brasileiro. Referindo-se a esta legislação, Leher (2009, p. 37) afirma que

Com este instrumento, a educação brasileira seguiu sem dispor de mecanismos que assegurassem um mínimo de articulação entre municípios, estados e nação, uma exigência para a constituição de um sistema nacional de educação, um dos pressupostos do caráter unitário da educação pública nacional.⁹ (Tradução nossa.)

Durante a primeira década do século XXI, mais especificamente entre os governos Lula e Dilma, algumas mudanças na legislação foram implementadas como tentativa de ampliar o acesso à Educação Infantil e melhorar a qualidade do atendimento. Dentre tais, Gentili e Oliveira (2013, p.254) ressaltam a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade escolar para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos, implementada pela Emenda Constitucional 59/2009, salientando que tal medida representa um grande desafio para os estados e municípios do Brasil, os quais possuem obrigação constitucional para a manutenção da Educação Básica.

Outro destaque apresentado pelos autores e que ocorreu neste período, foi a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) o qual, ao substituir o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), proporcionou a ampliação da cobertura para a Educação Infantil e o Ensino Médio, etapas penalizadas durante as políticas neoliberais da década de 90, as quais focalizavam o financiamento público somente no Ensino Fundamental.

Para tentar garantir uma expansão com qualidade, o Ministério da Educação (MEC) lançou ao longo dos últimos anos alguns documentos com o objetivo de regular o atendimento das crianças na Educação Infantil¹⁰. Trata-se de diretrizes, normas e parâmetros mínimos de qualidade destinados aos atores envolvidos: gestores municipais, gestores das unidades educacionais e professores. Dentre os quais, citamos como exemplos as seguintes publicações: Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Critérios para Atendimento em Creche

⁹ Original em espanhol.

¹⁰ Publicações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>
Acesso: 01 Jun. 2018.

que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012).

2.2 Acesso à Educação Infantil no país: situação atual de atendimento.

Apesar dos progressos citados na seção anterior, é importante salientar que a oferta de vagas para atendimento às crianças pequenas no país ainda está distante do necessário para atender à demanda, sobretudo em relação à Creche. O quadro abaixo (Quadro 3) apresenta a taxa de frequência bruta a estabelecimentos que ofertam a Creche e a Pré-escola, segundo as grandes regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas.

Quadro 3 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por Creche e Pré-escola, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2015.

Grandes Regiões, Unidades Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente. Grupos de idade	
	Creche 0 a 3 anos	Pré-escola 4 a 5 anos
	Taxa	Taxa
Brasil	25,6	84,3
Norte	9,8	71,3
Rondonia	12,9	72
Amazonas	6,7	63,7
Roraima	15,1	78,2
Pará	9,4	74,1
Região Metropolitana de Belém	13,6	84,4
Amapá	18,7	57,9
Tocantins	17,9	84,6
Nordeste	19,3	88,9
Maranhão	16,4	89,7
Piauí	13,7	93,9
Ceará	27,8	93,4

Região Metropolitana de Fortaleza	27	92,7
Rio Grande do Norte	25,5	88,4
Paraíba	24,2	85,4
Pernambuco	17,2	89,1
Região Metropolitana de Recife	25	91,7
Alagoas	17,4	78,1
Sergipe	19,4	87
Bahia	16,1	88,2
Região Metropolitana de Salvador	24,2	89,9
Sudeste	33	88,5
Minas Gerais	26,3	85,5
Região Metropolitana de Belo Horizonte	27,7	86
Espírito Santo	27,1	86,5
Rio de Janeiro	27,8	89,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	26,5	89,8
São Paulo	38,8	89,8
Região Metropolitana de São Paulo	38,9	88,8
Sul	34,1	78,8
Paraná	33	82,5
Região Metropolitana de Curitiba	33,4	81,7
Santa Catarina	38,5	87,2
Rio Grande do Sul	32,8	70
Região Metropolitana de Porto Alegre	35,1	62,3
Centro-Oeste	20,2	74,7
Matro Grosso do Sul	28,2	74,8
Mato Grosso	18,6	74,4
Goiás	16,2	72,5
Distrito Federal	22,9	80,3

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015.

Os dados contidos no Quadro 3 mostram que o acesso à Educação Infantil no Brasil é marcado pela desigualdade, pois existe uma distância considerável na porcentagem de matrículas quando são consideradas as diferentes regiões do país. Esta disparidade fica ainda mais latente quando observamos as taxas de frequência na Creche, tendo em vista que, além do atendimento à faixa etária de zero a três anos estar abaixo do desejável no resultado geral do país (25,6%), o que indica o atendimento de menos de um terço das crianças, as taxas são ainda menores nas regiões Norte (9,8%) e Nordeste (19,3%).

Importante considerar que os números (Quadro 3) são referentes ao ano de 2015 e que, conforme já foi dito, o atual PNE, lei nº 13.005/2014, com vigência para o período 2014-2024, apresentou como primeira meta a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e o atendimento de no mínimo 50% das crianças de até três anos até o final da sua vigência (BRASIL, 2014). Entretanto, podemos constatar que muitos municípios enfrentarão dificuldades para alcançar os índices.

O próximo quadro apresenta os números atualizados relativos às taxas de atendimento, referentes aos anos de 2016 e 2017 e é possível constatar que, além do atendimento insuficiente na Creche, também a universalização da Pré-escola, preconizada pelo PNE, não foi alcançada em nenhuma Grande Região do país.

Quadro 4 - Taxa de escolarização das pessoas de 0 a 5 anos de idade, por grupos de idade na Educação Infantil, segundo as Grandes Regiões (%)

	Creche 0 a 3 anos		Pré-escola 4 a 5 anos	
	2016	2017	2016	2017
Brasil	30,4	32,7	90,2	91,7
Norte	14,4	16,9	84,1	85
Nordeste	27,2	28,7	94,1	94,8
Sudeste	35,9	39,2	90,8	93
Sul	38	40	88,1	88,9
Centro-Oeste	25	25,4	84,4	86,9

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2017.

Tendo como base os índices do Quadro 4 referentes ao ano de 2017 é necessário ressaltar alguns aspectos: em relação ao atendimento às crianças na faixa etária da Creche, a região Norte apresentou o menor índice de escolarização (16,9%), seguida da região Centro-Oeste (25,4%) e Nordeste (28,7%). Em contrapartida, as percentagens mais elevadas foram alcançadas pelas regiões Sul (40%) e Sudeste (39,2%).

Quanto ao atendimento à Pré-escola, as taxas mais elevadas foram apresentadas pelas regiões Nordeste (94,8%) e Sudeste (93%) e o menor índice pela Região Norte (85%). De acordo com o IBGE (2017, p.6),

Dado esse retrato da escolaridade das crianças de 0 a 5 anos, estimou-se, em 2017, que 7,3 milhões de crianças nessa faixa etária não frequentavam escola, ou seja 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) da população de 4 e 5 anos. Em relação ao ano de 2016, houve uma redução dos percentuais, onde 69,6% da população de 0 a 3 anos e 9,8% da população de 4 e 5 anos não estavam na escola.

Ao considerarmos estes números, podemos afirmar que existem distinções consideráveis de acesso quando observamos a faixa etária. Vieira (2010), ao analisar as condições de acesso à Educação Infantil ao final da vigência do PNE anterior (2001 – 2011) e tomando como base os dados da PNAD 2009, chamou a atenção para o fato de que, além das disparidades referentes à idade, variável em que se apresentam as maiores diferenças, também existem aquelas relacionadas “à etnia/cor, à localização (urbano/rural), à renda familiar e escolaridade dos pais/responsáveis, sobretudo da mãe”. A autora ainda salienta que tais desigualdades “vêm sendo recorrentemente apontadas nos estudos sobre a oferta de educação infantil no Brasil, concorrendo para penalizar as crianças mais novas, as mais pobres e as não brancas” (VIEIRA, 2010, p.817).

Passados oito anos, considerando a variável renda, os dados atuais ainda demonstram que as crianças mais pobres permanecem com menos acesso à Creche. Os dados compilados no Quadro 5 explicitam a correlação entre a renda das famílias e a oferta de vagas em creches no país. ¹¹

Quadro 5 - Acesso à creche no Brasil, conforme a renda familiar

Faixas de renda	Crianças sem vaga %	Crianças com vaga %
1º quintil	33,9	23,7
2º quintil	27,5	28,7

¹¹ Cada quintil representa 20% da população em ordem crescente de renda domiciliar per capita.

3º quintil	21,80%	36,10%
4º quintil	15,40%	44,10%
5º quintil	6,90%	52,80%

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE. PNAD, 2017/ Educação

Os índices demonstram que entre as crianças na faixa etária da Creche pertencentes aos 20% com a renda domiciliar per capita mais baixa do país, 33,9% estão fora da escola porque não existe vaga ou creche perto delas. Já entre no grupo de 20% com a renda mais alta, esse problema atinge apenas 6,9% das crianças. Ou seja, podemos inferir que as crianças pertencentes às famílias mais pobres enfrentam mais dificuldades de encontrar vagas.

Considerando esta realidade que retrata a desigualdade de acesso às creches como um dos aspectos que ilustram a desigualdade social no país, a estratégia 1.2 do PNE apresenta o desafio de

“garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo” (BRASIL, 2014)

Como já foi dito, as famílias não são obrigadas a matricular as crianças na Creche, e segundo o IBGE (2018), durante a pesquisa por domicílio, a maior parte das famílias com crianças na faixa etárias de zero aos três anos informou que seus filhos e filhas não estão matriculados por decisão dos próprios responsáveis. Quanto aos motivos de não matrícula na Educação Infantil, é interessante observar o quadro abaixo:

Quadro 6 - Distribuição das pessoas de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade por motivo de não matrícula (%)

	Creche		Pré-escola
	0 a 1 ano	2 a 3 anos	4 a 5 anos
Não tem escola ou creche na localidade ou esta fica distante	11,40	16,50	19,80
Falta de vaga na escola ou creche	9,70	18,20	24,60
Os pais ou responsáveis	64,10	53,00	41,40

não querem que frequente			
Outro	14,70	12,30	14,20

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE, PNAD Contínua 2017.

É possível perceber, através dos dados do Quadro 6, que as famílias das crianças de zero a um ano que encontram-se sem atendimento, são aquelas que mais apontaram a opção de não frequência. Entretanto, chama a atenção o fato de tal justificativa também ter recebido uma quantidade significativa de apontamentos entre as famílias das crianças da Pré-escola, faixa etária considerada obrigatória. Tendo em vista que, conforme apontou o Quadro 5, as crianças pertencentes aos dois quintos populacionais com menor renda no país são aquelas que encontram mais dificuldades de encontrar vaga, é considerável realizar pesquisas para descobrir os motivos desta manifestação pelo não desejo da vaga, além de, obviamente, denunciar a falta de vagas e de escolas próximas às residências das crianças pequenas.

A este respeito, Ximenes e Grinkraut (2014) em um estudo sobre a Educação Infantil no atual PNE, buscaram analisar os “parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito” e ressaltaram a necessidade de atentar para as estratégias da Meta 1, as quais são dedicadas à questão da demanda. Neste sentido, eles apontaram a relevância da meta 1.15 , a qual tem como objetivo

promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos . (BRASIL, 2014)

Os autores ainda comentam a promoção desta busca ativa como sendo um conjunto de ações que devem ser feitas sob o esforço de cada município para conhecer a realidade da demanda local e desta forma, identificar famílias de crianças “que por razões de pobreza, abandono ou

outras dificuldades não tenham manifestado intenção de frequência à creche e à pré-escola.” (XIMENES e GRINKRAUT, 2014, p. 80)

Cabe agora discutir que uma das dificuldades encontradas para a ampliação do acesso à Educação Infantil pode estar ligada à organização do sistema federativo brasileiro. Oliveira (2011) salienta que as relações referentes às competências para atendimento dos diferentes níveis de ensino são bastante difíceis no país desde a época do Brasil colonial. Conforme a autora, tais dificuldades configuram-se como entraves “à constituição de um sistema nacional de educação como um direito isonômico aos cidadãos brasileiros” (OLIVEIRA, 2011, p. 163).

Araújo (2014) destaca que o modelo federativo brasileiro, caracterizado pela falta de regulamentação, agrava as desigualdades educacionais. Para ele, é necessário rever o papel da União no financiamento da educação para que atue de forma regulatória em políticas redistributivas, como tentativa de propor formas mais igualitárias de aplicação de recursos na área da educação. Ademais, ele argumenta que tais entraves podem prejudicar o cumprimento das metas do PNE, pois

a falta de regulamentação de um regime de colaboração na área educacional torna a tarefa de formulação e posterior implementação de um Plano Nacional de Educação ainda mais complexa. Independente desta lacuna, articular metas e estratégias a serem cumpridas durante dez anos por 5570 municípios, 26 estados, um Distrito Federal e a União, por si só envolve muitas variáveis e enormes dificuldades operacionais, exigindo um nível de trabalho conjunto inexistente em nosso país. (ARAUJO, 2014. p. 61)

Neste cenário, considerando as disparidades relativas às taxas de atendimento à Educação Infantil entre as diferentes regiões brasileiras e os diferentes municípios (Quadro 3) e que a universalização da pré-escola não aconteceu, conforme previsto no PNE (Quadro 4) , podemos inferir que existe a necessidade da ampliação da mobilização social em prol da efetivação do direito das crianças, o que será discutido na próxima seção.

2.3 Educação Infantil: direito e obrigatoriedade.

O acesso à Educação é um direito social constitucionalmente protegido no Brasil. Horta (1998, p.6) registra que

“será somente na época moderna, com o tríplice surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado nacional, que aparecerá, no século XVIII a idéia do ensino como direito de todos os cidadãos e dever do Estado”.

O mesmo autor salienta a peculiaridade e a relação paradoxal existente entre direito e obrigatoriedade relativos à educação, pois “a inclusão do direito à educação entre os direitos sociais se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação”. (HORTA, 2013, p. 381).

Mas, afinal, o que queremos dizer quando nos referimos à educação como direito? Que relação o exercício deste direito possui com a obrigatoriedade? Que implicações uma educação obrigatória pode trazer para o acesso ao direito à educação infantil? Alguns outros autores contribuem para a reflexão aqui proposta e para a tentativa de responder a estas questões.

Ribeiro (2010) definiu o verbete “Direito à educação” da seguinte forma no Dicionário do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho docente da FAE/UFMG:

Sistema aberto de normas que estabelecem princípios e regras que disciplinam a garantia de acesso aos serviços públicos de educação, compreendendo a permanência dos educandos nas escolas e o aproveitamento dos estudos e visando à formação para a sociabilidade, para o exercício da cidadania e para o trabalho. (...) São elementos essenciais ao direito à educação previsto na Constituição e nas leis: o reconhecimento de sua legitimidade por parte da sociedade; a possibilidade de imposição de seu cumprimento por parte Estado, em especial pelo Judiciário; e o dever de instituições públicas e da sociedade na adoção de medidas e na realização de ações para a efetividade dos direitos previstos no ordenamento jurídico.

Monteiro (2003, p. 763) diz que “O direito à educação é uma qualidade de *pão vital* para uma *vida humana*.” Para justificar tal afirmação, o autor apresenta alguns argumentos. Em primeiro lugar,

ressalta a prioridade desse direito, tendo em vista que o ser humano transforma-se sempre e é o único que necessita da educação para sobreviver e a necessidade de que seja defendido como “direito do homem” e que, contrariando a lógica neoliberalista, seja exercido de forma ética, através do direito ao desenvolvimento como “meta direito”. Neste viés, o direito à educação deve ser particularmente protegido por um Estado de Direito. Para realçar a prioridade do direito à educação, o referido autor ainda defende que “Na verdade, o conhecimento e a capacidade de exercício dos direitos de cada um, assim como a consciência do dever de respeitar os direitos dos outros, dependem da realização do direito à educação.” (pag. 764)

Uma justificativa para a instituição da obrigatoriedade em relação à educação é apresentada por Monteiro (2003, p. 783) da seguinte forma:

Dada a sua importância para o desenvolvimento humano e social, os países do mundo inteiro tendem a considerar a educação até um certo nível – geralmente o ensino primário e secundário – como um direito fundamental. Em geral, é assegurada gratuitamente pelos poderes públicos e, na maior parte dos países, a escolarização é obrigatória.

No Brasil, a CF em 1988 determinou que a etapa de frequência obrigatória no país seria o Ensino Fundamental e este preceito perdurou até a implementação da Emenda Constitucional n. 53/2006, a qual instituiu a redefinição da faixa de idade da Educação Infantil para crianças de zero até cinco anos e a obrigação de matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Uma mudança hodierna ocorreu através da promulgação da Lei nº 12.796/2013 que oficializou a alteração feita através da Emenda Constitucional nº 59/2009 que alterou o art. 208 da Constituição Federal de 1988 modificando a faixa de escolarização obrigatória no país, a qual foi estendida para a faixa etária dos quatro aos 17 anos e deveria ter sido implantada, progressivamente, até 2016. Atualmente, portanto, a Educação Infantil está subdividida em duas etapas: a Pré-escola, que

possui obrigatoriedade de matrícula e frequência, e a Creche, que permanece na legislação como opção da família.

Entretanto, a despeito de tais características diferenciadas relativas à obrigatoriedade entre a Creche e a Pré-escola, o acesso à Educação Infantil é direito da criança desde o nascimento, conforme registrado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Todavia, embora o texto constitucional explicita esta prerrogativa, foi necessário haver no Supremo Tribunal Federal (STF) uma decisão em favor da constitucionalidade do caráter subjetivo do direito à Creche¹².

Ximenes (2014) problematiza esta questão ao diferenciar os conceitos de direito público objetivo e direito público subjetivo. Mobilizando a teoria dos direitos fundamentais, este autor argumenta que:

Na dimensão subjetiva pública, o direito à educação dá ao indivíduo e aos seus representantes a faculdade de exigir do Estado o cumprimento de um dever jurídico que venha a favorecê-lo direta ou indiretamente. Já a dimensão objetiva pública não diz respeito a um indivíduo ou sujeito específico, mas as deveres objetivamente atribuídos ao Estado.

O caráter de direito público subjetivo, conforme Didonet (2010, p.23) representa "um poderoso instrumento jurídico de exigibilidade. Esta onera tanto o poder público – que pode ser penalizado pelo não atendimento – quanto os educandos e seus responsáveis, que também podem ser penalizados pela não frequência à escola". Neste sentido, é importante reafirmar a responsabilidade do poder público quanto ao oferecimento da Educação Infantil como um direito da criança. De acordo com Cury (2014, p.19) "a todo direito corresponde um dever da parte de

¹² RE 467255, em 22 de fevereiro de 2006, pelo Supremo Tribunal Federal, cuja decisão foi: "Criança de até seis anos de idade. Atendimento em creche e em pré-escola. Educação infantil. Direito assegurado pelo próprio texto constitucional (CF, art. 208, IV). Compreensão global do direito constitucional à educação. Dever jurídico cuja execução se impõe ao poder público, notadamente ao município (CF art. 211, § 2º). Recurso extraordinário conhecido e provido.

outrem ou, em outros termos, a satisfação de tal direito importa na existência de um sujeito ativo da obrigatoriedade de sua prestação”.

Em uma considerável reflexão a respeito do direito e da obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil, Didonet (2009) afirma que, sem serem obrigadas, as famílias já demandam esta etapa da educação básica para as crianças. Sob este ponto de vista, o autor afirma que não são os pais que se recusam a matricular as crianças na Educação Infantil, mas que os sistemas de ensino é que não conseguem atender a toda a demanda pela Pré-escola. Neste sentido, o autor problematiza a exigência da frequência obrigatória a partir desta etapa afirmando que o problema não está na demanda, mas sim na carência da oferta por parte do Estado.

Neste viés, embora a aprovação da Lei 12796/2013 possa ser considerada um avanço, na medida em que obriga o poder público a buscar meios para universalizar o atendimento na pré-escola, é possível afirmar que sua aprovação não foi consensual na área educacional. Alguns especialistas levantam ressalvas à obrigatoriedade da Pré-escola, demonstrando que tal medida envolve princípios conceituais referentes à Educação Infantil. Didonet (2009) chama a atenção para o fato de que esta lei pode intensificar a divisão da Educação Infantil em duas partes relegando à Creche uma menor importância educacional e, conseqüentemente, recebendo menores recursos. Além disso, ela contradiz o entendimento da Educação Infantil como direito desde o nascimento e da relevância dos primeiros anos de vida para os processos de aprendizagem. De fato, o grande déficit de atendimento encontra-se na Creche e, conforme Campos (2010, p.12), "para municípios com poucos recursos próprios - a maioria - a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches , assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes."

Conforme Campos (2010) e Vieira (2011), é necessário acompanhar a sua implementação pelos sistemas de ensino, tendo em vista que, além

do temor de que esta medida intensifique o processo de cisão entre Creche e Pré-escola devido aos motivos já citados, esta mudança constitucional pode acarretar o oferecimento de uma Pré-escola tomando critérios que desrespeitam as especificidades e a identidade da Educação Infantil.

2.4 Frequência Escolar na Educação Infantil.

Barros (2013) realizou um estudo que objetivou compreender a relação das famílias de uma escola do município de Belo Horizonte com a frequência escolar de seus filhos e sinalizou a falta de estudos que tratam desta temática, afirmando que “mesmo sendo importante, a questão da frequência escolar ainda é pouco explorada no meio acadêmico” (BARROS, 2013, p.11). Em relação à Educação Infantil, a carência de estudos ainda ocorre de forma mais evidenciada.

O acompanhamento da frequência escolar é constitucionalmente atribuído ao poder público. O Art. 208, inciso VII, § 3º da Constituição determina que “Compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Já a LDBEN, tratando da organização dos ensinos Fundamental e Médio, determinou, no artigo 24, inciso VI, que “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação”. Conforme a legislação, portanto, para estas etapas da Educação Básica, há a possibilidade de reprovação dos alunos que não cumprirem o percentual mínimo estabelecido.

Além disso, o cumprimento da frequência escolar por parte dos estudantes é posto como uma das condicionalidades para o recebimento

de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. Para fazer jus ao benefício, os alunos matriculados nos ensinos Fundamental e Médio, devem cumprir a frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular (BRASIL, 2004). No tocante à Educação Infantil, a partir da promulgação da Lei 12796/2013, a Pré-escola passou a contar com a determinação de um percentual mínimo de frequência a ser cumprido pelas crianças. Todavia, há algumas diferenças relevantes em relação às demais etapas da Educação Básica, tendo em vista que este percentual mínimo de frequência deve ser de 60% do total anual de 800 horas distribuídas em, no mínimo 200 dias letivos. Além disso, o não cumprimento desta condição não pode causar a retenção da criança.

Reiterando tais princípios, a Resolução n.º 001/2015 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Belo Horizonte determina que

Art. 15 – A frequência mínima exigida para a educação infantil é de 60% (sessenta por cento) do total de horas, conforme determinado no artigo 11 desta Resolução.
§1º - A infrequência na educação infantil não pode, em nenhuma hipótese, implicar na retenção da criança, seja nos momentos de transição internos à educação infantil, seja na transição da educação infantil para o ensino fundamental.
§ 2º - A frequência à educação infantil não pode constituir-se como pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental.
§ 3º - A infrequência não pode resultar em punição da criança, nem mesmo implicar na perda do direito à vaga. (BELO HORIZONTE, 2015)

A Lei 12796/2013 também apresenta a necessidade do acompanhamento da frequência escolar por parte dos estabelecimentos de ensino a fim de promover o cumprimento do percentual mínimo exigido para a Pré-escola, bem como ressalta o dever das instituições de avaliar, acompanhar e registrar o desenvolvimento da criança, além de expedir documentação que permita acessar seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Frente à legislação, é possível perceber a existência da responsabilidade das instituições para o acompanhamento da frequência

escolar. Entretanto, quando pensamos a frequência escolar das crianças pequenas, devemos considerar o caráter de compartilhamento e a especificidade da faixa etária das crianças, as quais, apesar de terem o direito à Educação Infantil garantido por lei, dependem da atuação dos adultos para que tenham o acesso às instituições de forma efetiva. Neste sentido, evidencia-se a importância da atuação da família. Tratando desta relação peculiar que envolve o direito à educação, Monteiro (2003, p. 786) elucida que “O direito à educação não é um direito dos pais sobre os filhos, nem do Estado sobre os cidadãos. É um direito dos filhos e dos cidadãos às responsabilidades dos pais e do Estado para com o seu direito à educação.”

Confirmando a relação entre a responsabilização das famílias e a frequência escolar, após um estudo a respeito da infrequência discente, realizado na rede municipal de ensino do município de Juazeiro do Norte, no Ceará, Holanda (2015, p. 80) pôde inferir que “Uma das ações cultivadas na escola é a ênfase na presença discente, a partir da idéia de que a escolarização é uma necessidade antiga e atual e que esta decisão de manter os filhos na escola requer responsabilidades compartilhadas.”

Tendo em vista a novidade desta organização e as recentes orientações em relação ao acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil, é necessário analisar suas consequências para a identidade que esta etapa vem construindo ao longo do tempo, o que constitui um dos objetivos deste estudo. Para buscar respostas a este questionamento, tendo como ponto importante a relevância do papel dos adultos para o cumprimento das exigências quanto à frequência escolar, sobretudo das famílias, é necessário conhecer as configurações familiares atuais e analisar seus anseios e suas expectativas quanto à escolarização das crianças pequenas. Tal abordagem será realizada no próximo capítulo.

3 A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.

3.1 Família(s) : conceitos e configurações

Para se discutir os conceitos de família, em primeiro lugar julgamos importante considerar as contribuições de Ariès (1981) quanto à difusão de estudos que elucidaram as mudanças ocorridas nesta instituição ao longo da história, sobretudo com o advento da modernidade. Suas investigações corroboraram para a constatação de que a família é uma instituição historicamente construída, que se modifica de acordo com o tempo e a cultura, mas que também é responsável por influenciar alterações nas formas de organização social.

Em se tratando da definição legal de família no Brasil, Maluf (2010, p. 47) defende que a Constituição de 1988, espelhando o anseio da sociedade,

Introduziu uma radical mudança no panorama da família, com a nova conceituação de entidade familiar, para efeitos de proteção do Estado, passando a família a ser concebida de forma mais ampla, em decorrência de sua origem no direito natural, com reflexos no âmbito civil e penal.

Dentre as alterações implementadas por esta legislação e que podem ser consideradas conquistas sociais na luta pelo reconhecimento de formas diversas de configurações familiares, Maluf (2010) destaca, em primeiro lugar, a consagração da proteção à família formada através do casamento civil ou religioso com efeitos civis, pela união estável entre casais homossexuais e pela família monoparental. Além disso, houve também o registro da ampliação das hipóteses de dissolução do casamento pelo divórcio; o planejamento familiar sob livre escolha do casal; a criação de mecanismos para coibir a violência no âmbito das relações familiares e a fixação da igualdade entre os filhos havidos ou não fora do casamento e adotados. Enfim, a autora destaca que a Constituição

reconheceu a pluralidade familiar no Brasil, ampliando o conceito de família que merece proteção do Estado. (MALUF, 2010. p. 48).

A respeito dos arranjos familiares, Szymansky, citando Kaslow (2002, p. 37) apresentou a identificação de nove tipos de arranjos familiares, os quais variam conforme sua composição, a saber:

1. Família nuclear, na qual se incluem duas gerações com filhos biológicos;
2. Famílias extensas, com três ou quatro gerações;
3. Famílias adotivas temporárias;
4. Famílias adotivas, que podem ser birraciais ou multiculturais;
5. Casais;
6. Famílias monoparentais – chefiadas por pai ou mãe;
7. Casais homossexuais, com ou sem crianças;
8. Famílias reconstituídas depois do divórcio;
9. Várias pessoas que convivem juntas, sem laços legais, ligadas com forte compromisso.

Quanto às configurações familiares brasileiras, o IBGE, através da última PNAD demonstrou que o arranjo de casal com filhos ainda é predominante (47,3%), seguido de mulher sem cônjuge com filhos (17,4%), casal sem filhos (17,1%), e outros tipos (6,2%). (IBGE, 2018). Saboia (2012) destaca a redução do tamanho da família em função da queda da fecundidade como uma das mudanças mais consideráveis no caso do Brasil. De acordo com ela, “Em 1980, a taxa de fecundidade total (número médio de filhos que uma mulher teria ao final do seu período fértil) era de 4,4 filhos, baixando para a média de 1,94 filho por mulher, em 2009 e, portanto, abaixo da chamada taxa de reposição de dois filhos por mulher.” (idem, p.8). Ainda conforme esta autora, a redução das taxas de fecundidade pode ser relacionada ao aumento da escolaridade feminina além de fatores como “urbanização, participação crescente das mulheres no mercado de trabalho e disseminação de métodos contraceptivos.” (SABOIA, 2012, p. 8)

Devido a estas transformações, Oliveira (2015, p. 74) destaca a insuficiência do modelo patriarcal para caracterizar o conjunto de famílias na atualidade. Segundo ela, a “organização das famílias do tipo nuclear, compostas por pai, mãe e filhos, tem sofrido sensível modificação, com aumentos no número de divórcios, casamentos entre pessoas do mesmo sexo e incorporação de agregados (genros, noras, avós, netos, etc.)”.

Neste sentido, ponderando as inúmeras formas de organização, nesta pesquisa entende-se por família aquela que pode ser conceituada como, conforme Sambrano (2009, p.52)

Uma instituição histórica e social que sofre transformações ao longo do tempo, descartando-se a noção de que há um modelo de organização familiar, sendo mais apropriado dizer que há famílias brasileiras, com sistemas simbólicos e padrões de comportamentos diversos. Esse pressuposto remete à existência de uma diversidade de padrões familiares, pautados em um projeto de relações interpessoais, não necessariamente referendados em laços sanguíneos.

3.2 Famílias e Educação Infantil

A LDBEN diz, no artigo 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Este dispositivo legal, além de ressaltar o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento das crianças, apresenta a caracterização da relação de vínculo entre as instituições e a família, a qual deve ocorrer de forma complementar. Neste sentido, a família e a instituição ganham destaque quanto ao desenvolvimento da criança.

Chamboredon e Prévot (1986) ressaltam que a educação das crianças pequenas, outrora desenvolvida quase que exclusivamente no meio familiar, tem sido uma tarefa realizada por instituições diversas que intervêm cada vez de forma mais precoce. Para sustentar tal argumento, os autores ressaltam a rápida expansão da escolarização para

a faixa etária de dois a cinco anos a partir da década de 60, na França, relacionando-a ao aumento de demanda pela guarda das crianças devido ao crescimento da participação feminina no mercado de trabalho e às transformações na organização familiar.

Contudo, os autores inferem que esta relação compartilhada não significa uma destituição das atribuições familiares, mas sim a “descoberta da primeira infância como objeto pedagógico” (CHAMBOREDON e PREVÓT, 1986, p. 33), pois, considerando que, segundo os autores, o nível acelerado de crescimento da taxa de escolarização das crianças de dois a cinco anos supera a evolução do número total de mulheres ativas, é possível sugerir que “a frequência à escola maternal não se reduz a uma simples procura pela guarda”. Ou seja, existe também por parte das famílias “uma demanda de educação para as crianças pequenas.” (CHAMBOREDON e PREVÓT, 1986, p. 37).

Família e escola possuem papéis complementares na educação das crianças. Todavia, tais funções se diferem por seus objetivos, metodologia de abordagem e abrangência. Os modos de educar e os objetivos da educação para a formação das crianças não permanecem os mesmos. Assim, como todo fenômeno sociológico, as práticas educacionais e as configurações familiares variam de acordo com o tempo e com os contextos histórico, social e econômico de determinada sociedade. (Ariès, 1981).

Os principais responsáveis pela educação das crianças pequenas em nossa sociedade são a família e a escola e esta responsabilidade vem ganhando uma coparticipação cada vez maior na medida em que as novas configurações e organizações familiares demandam um tempo ampliado de permanência das crianças na escola.

A respeito dessa redefinição de papéis, vale registrar o que diz Nogueira (2006, p. 164):

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos

aspectos corporais, morais, emocionais do processo do desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.

Neste sentido, existe uma dificuldade em delimitar os níveis de atuação entre as duas instituições e isto chega a causar conflitos, que tomam uma considerável visibilidade na Educação Infantil (HADDAD e MALUF, 1989; FRANCISCATO, 1996; MONÇÃO 1999; MARANHÃO, 2000).

Em uma pesquisa realizada em instituições de Educação Infantil (IEIs) do município de Belo Horizonte, Silva (2014) revela que o compartilhamento entre as expectativas das famílias e a interferência da Creche no seu cotidiano coloca-se como um desafio, tendo em vista que possui como uma das dimensões principais a questão da confiança. Em relação à Educação Infantil, sobretudo à Creche, a autora ressalta que as expectativas das famílias quanto ao trabalho coletivo realizado nas IEIs baseiam-se na construção da confiança com relação à segurança, saúde e bem estar das crianças pequenas.

Tais ações de cuidado a serem dispensadas às crianças na Educação Infantil estão fortemente imbricadas às de educação e encontram diversos apontamentos na legislação a respeito de como devem ocorrer no âmbito das instituições. O artigo 8º das DCNEIs, por exemplo, salienta que

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”

Ora, quando existe a preocupação com o bem estar, aparece também a necessidade de um contato próximo com as famílias por parte da IEI para acompanhar e compreender os comportamentos das crianças e bebês. E, por outro lado, há uma demanda de participação das famílias para conhecer a rotina e as formas como as ações são desenvolvidas nas

instituições. Para Silva (2014) é necessário que as experiências das crianças sejam compartilhadas para que o sentimento de confiança se estabeleça.

Importante salientar que, de acordo com Oliveira (2010) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que o trabalho com as crianças na instituição deve acontecer em parceria e de forma complementar às famílias, o que ressalta a importância de proporcionar meios para que elas possam ser escutadas cotidianamente e tenham a oportunidade de expor suas concepções de criança, aprendizagem e Educação Infantil.

Neste sentido, é extremamente relevante a realização de um estudo que apresente os significados que as famílias expõem quanto à importância da presença das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil sob o aspecto da frequência escolar, pois,

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (Brasil, 2009b p. 13)

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

No município de Belo Horizonte, houve, nos últimos anos, uma notória expansão do atendimento à Educação Infantil, principalmente após a implementação do Programa Primeira Escola através da Lei 8.679. (BELO HORIZONTE, 2003), a qual criou as UMEIs e o cargo de Educador Infantil. A partir de 2004, as UMEIs passaram a atender crianças de zero a dois anos em período integral e as de três a cinco anos e oito meses em período parcial. Tais instituições estão vinculadas, administrativamente e financeiramente, a uma escola municipal de ensino fundamental.¹³ Esta lei criou também o cargo de Educador Infantil que deveria ser ocupado por profissionais concursados. As quinze primeiras UMEIs foram inauguradas em 2004 e, atualmente, o município conta com 131 instituições desse programa. De acordo com Vilanova (2010, p.7),

Embora o Programa seja perpassado por contradições, não se pode desconsiderar que as estratégias e ações adotadas pela Prefeitura de Belo Horizonte representam um avanço no que se refere à política de educação infantil no município. A ampliação da oferta de vagas na educação infantil por meio deste programa trouxe contribuições para a reversão da tendência de privatização do atendimento à infância no município, apontando para a efetivação do atendimento de qualidade.”

Frente às exigências legais e à pressão dos movimentos sociais para ampliação do número de vagas e diante do desafio imposto pela emergência da nova legislação, o município instituiu em 1998 o Sistema Municipal de Ensino (SME) (Lei Municipal 7.543, de 30/06/1998) que trouxe intensas modificações para a Educação Infantil, tendo em vista que todas as instituições públicas municipais e todas as privadas passaram a ser regulamentadas pelo CME e inspecionadas e supervisionadas pelo

¹³ No momento de escrita desta dissertação encontra-se em tramitação na Câmara Municipal de Belo Horizonte o Projeto de Lei 442/2017, encaminhado pelo executivo. De acordo com a proposta, as UMEIs passariam a ter autonomia administrativa, tendo Diretoras e Vice-diretoras da própria unidade e passariam a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil.

SME. Outra importante ação foi a regulamentação da Educação Infantil através da Resolução 01/2000 do CME que estipulou critérios de funcionamento, com padrões básicos de qualidade.

Atualmente, em Belo Horizonte, o atendimento à Educação Infantil ocorre em quatro tipos de instituição, a saber: as UMEIs, que recebem crianças na faixa etária de zero a cinco anos; as EMEIs, que atendem crianças na faixa etária da pré-escola; as Escolas Municipais com turmas de Educação Infantil e as Creches Conveniadas. Tal organização será melhor explicada na próxima seção.

4.1 Organização da oferta – pública e conveniada

De acordo com Vieira (2010), a partir de 1970 a expansão do atendimento à Educação Infantil teve uma importante participação da sociedade através de associações comunitárias e projetos filantrópicos que passaram a receber incentivo do governo para oferecer Creches e Pré-escolas às crianças pobres. A autora cita o “Projeto Casulo” criado em 1977 durante o governo Geisel como indutor do sistema de conveniamento com entidades sociais. Esta estratégia de expansão foi adotada por muitos municípios brasileiros como forma de atender às reivindicações cada vez mais crescentes por Creches e Pré-escolas.

Este modelo foi implantado pelo município de Belo Horizonte, tendo em vista que nessa época, a ampliação do atendimento público municipal à Educação Infantil se mostrava cada vez mais urgente. Nesse cenário, importante ator que atuou e ainda atua para a busca da efetivação deste direito é o Movimento de Luta Pró Creches (MLPC), - movimento social que até os dias atuais representa as creches conveniadas junto ao município (SILVA, 2008).

De acordo com informações retiradas do portal da prefeitura de Belo Horizonte, o conveniamento

É uma parceira público/privada destinada às instituições educacionais privadas, localizadas no município de Belo Horizonte, regularmente constituídas, que atendam às crianças de zero a seis anos e que sejam de natureza comunitária, filantrópica ou confessional, sem fins lucrativos. Esta parceria além do atendimento educacional repassa toda alimentação, kit escolar e literário, além do acompanhamento pedagógico e ações de formação em serviço.¹⁴ (PORTAL – PBH, *s.d*)

O quadro abaixo demonstra que o sistema de conveniamento permanece sendo um importante meio de garantir o atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte, pois o número de instituições conveniadas ainda é superior à quantidade de UMEIs e EMEIs.

Quadro 7 - Quantidade de Instituições das redes Própria e Conveniada em Belo Horizonte

UMEIS	131
EMEIS	13
Escolas Municipais com turmas de Educação Infantil	42
Total da Rede Própria	186
Creches conveniadas	193
Total geral das Instituições	379

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do SGE; Núcleo de Convênios da Educação Infantil - Abril/2018

O próximo quadro traz informações atualizadas referentes à quantidade de crianças atendidas no município. Os números confirmam a relevância das instituições conveniadas, especialmente para o atendimento à Creche.

Quadro 8 - Atendimento geral à Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

	Rede Própria Nº de crianças	Rede Conveniada Nº de crianças
Pré - escola	25.081	9.703
Creche	20.570	14.762
Total	45.651	24.465

FONTE: SGE ; Núcleo de Convênios da Educação Infantil - Abril/2018

¹⁴ Disponível em :

<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf> .
Acesso: 01 Jun. 2018.

Como foi possível constatar, existe uma quantidade considerável de crianças sendo atendidas em instituições conveniadas no município. Neste cenário, a PBH se viu frente à necessidade de atender a ampliação da quantidade de vagas na rede própria. Como estratégia para alcançar tal fim, e também sob a justificativa de atender a demanda, as pressões da sociedade civil e as determinações da Lei 12.796/2013 que instituiu a obrigatoriedade do poder público de, até 2016, garantir a matrícula de todas as crianças a partir de quatro anos na Educação Infantil, a prefeitura optou por ampliar sua rede própria através de um processo de construção de novas instituições baseado no sistema de Parceria Público-Privada (PPP)¹⁵.

De acordo com a Lei Federal nº 11.079¹⁶ que instituiu as “normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública” as PPP podem ser entendidas como “(...) contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa.” Em Belo Horizonte, a modalidade empregada é a de concessão administrativa, na qual são acordados serviços não pedagógicos de obras e manutenção relacionados à rede municipal de educação, o que inclui “manutenção e gestão predial; zeladoria; segurança e vigilância e limpeza e gestão dos resíduos sólidos”¹¹. As UMEIs fruto de PPP têm estrutura predial padrão de dois pavimentos, com capacidade para atender 440 crianças.

De acordo com Reis (2012), a SMED defende que as PPP podem trazer maiores benefícios se comparados aos contratos administrativos firmados para construir as UMEIs anteriores, tendo em vista que não apresentam os mesmos transtornos em relação à concepção, à gestão e à

¹⁵ Lei nº 10.377, de 09 de janeiro de 2012. Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1072947>. Acesso: 15 Mai. 2018.

¹⁶ Lei 11079, de 30 de dezembro de 2004. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso: 15 Mai. 2018.

execução dos projetos, devido a uma menor exposição da administração pública a riscos tais como “atrasos e aditivos de contratos”.

No modelo adotado em Belo Horizonte, a parceria foi consolidada por um tempo de 20 anos com a empresa Odebrecht Properties - INOVA BH, a qual venceu a licitação pública ao exigir um menor preço pelos serviços prestados. No contrato firmado, cabe à prefeitura a gestão dos serviços pedagógicos e à empresa parceira privada a realização de obras e o fornecimento de bens (mobiliários, máquinas e equipamentos), bem como a manutenção, operação e recuperação das UMEIs.

De fato, há que se observar o aumento considerável na quantidade de UMEIs após a instituição da PPP e a consequente ampliação das vagas, pois foram construídas, entre os anos de 2013 e 2015, o total de 46 unidades.¹⁷ Entretanto, devido à novidade deste tipo de PPP e o pioneirismo da PBH em sua implementação, existem algumas considerações relevantes elencadas principalmente pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH). Tais observações feitas por esta entidade foram informadas por Rocha e Melo (2016, p. 11), as quais destacam as seguintes preocupações:

O Estado passa por longos anos a cortar verbas da educação, demonstrando para a população que é incapaz de sustentar uma educação pública. Dissemina a falsa concepção de “incapacidade de gestão”, de “má qualidade” e a iniciativa privada é vista como a salvadora, a “capaz”, aquela responsável por uma “gestão eficiente”. Entretanto, a história mostra como esses elementos se desenvolvem na prática. O resultado é uma educação de péssima qualidade voltada apenas para o mercado de trabalho, sem preocupação alguma com a formação humana e crítica do indivíduo. Sem falar nos aspectos práticos de sucateamento estrutural e privatização de um setor chave para a construção de uma sociedade

Reis (2012) também chama a atenção para a necessidade da participação dos profissionais da educação no acompanhamento do

¹⁷ Informações obtidas no Portal da PBH e no *website* da INOVA. Disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/index.php/educacao> e <http://www.inovabh.com.br/>. Acesso: 15 fev. 2018

processo e na elaboração de documentos responsáveis pela regulamentação do funcionamento das UMEIs fruto da PPP. Conforme este autor, é necessário avaliar se o custo aluno de uma UMEI fruto desta parceria é maior que o das outras UMEIs e se a qualidade do atendimento será assegurada, sendo estas averiguações necessárias para se analisar a possibilidade de permanência da parceria.

4.2 Organização da gestão da Educação Infantil – Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais.

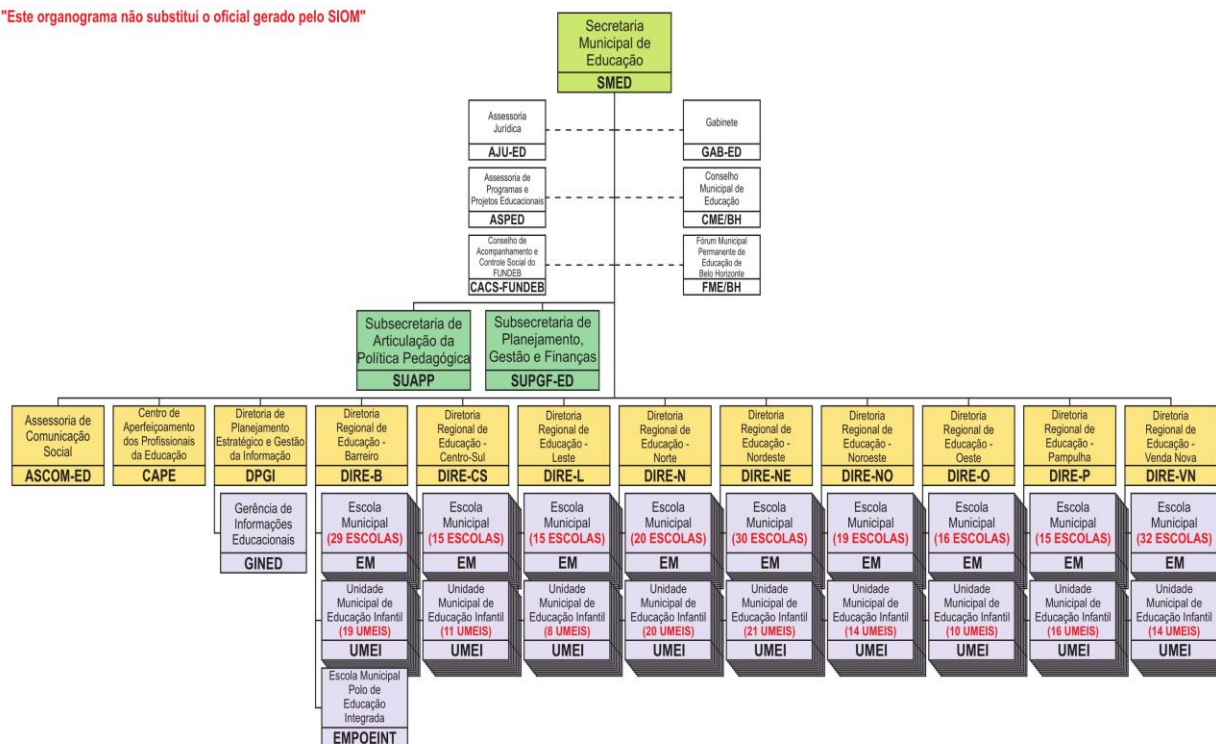
A estrutura organizacional da PBH passou por uma reforma recente através da Lei nº 11.065¹⁸. Conforme esta legislação, atualmente a administração direta é composta, em seu primeiro nível hierárquico, por 14 secretarias, dentre as quais encontra-se a Secretaria Municipal de Educação (SMED). O decreto nº 16.690¹⁹, que dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação, ressalta o objetivo de que a estrutura privilegie uma gestão hierárquica e descentralizada, conforme retratado no organograma abaixo.

¹⁸ Lei 11065 de 1º de agosto de 2017. Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1182266>. Acesso: 17/05/2018.

¹⁹ DECRETO Nº 16.690, DE 1º DE SETEMBRO DE 2017 Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação. Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1183584>. Acesso: 17/05/2018.

Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

"Este organograma não substitui o oficial gerado pelo SIOM"



FONTE: Portal PBH.²⁰ Acesso: 10 fev. 2018.

Através da análise da Figura 2, pode-se perceber que a SMED possui assessoria do Conselho Municipal de Educação (CME), do Fórum Permanente de Educação (FME/BH), da Assessoria Jurídica (AJU-ED), Assessoria de Programas e Projetos Educacionais (ASPED) e do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB). Conforme a Lei 11.065, tais organizações são responsáveis por oferecer suporte técnico-administrativo à referida secretaria com vistas à organização da Rede Municipal de Ensino (RME).

Ainda quanto à análise da Figura 2, visualizamos, no primeiro nível hierárquico, a subdivisão da SMED em duas Subsecretarias, a saber: Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica (SUAPP) e Subsecretaria de Planejamento Gestão e Finanças (SUPGF-ED). Tais subsecretarias fazem a interlocução com as Diretorias Regionais de Educação (DIRE), as quais, por sua vez, têm o propósito de assegurar a

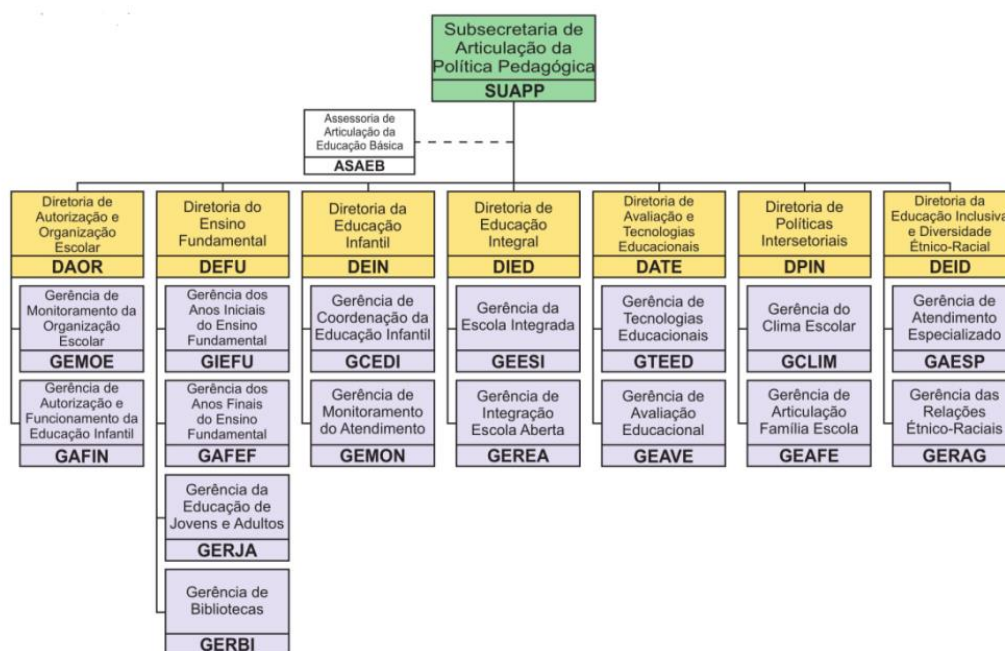
²⁰ Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/noticia/ORG_SMED.pdf>

descentralização administrativa pelo território municipal através do contato com as Escolas Municipais e UMEIS em cada uma das nove regionais administrativas.

Para o contexto deste estudo, cabe analisar o papel da SUAPP, a qual terá sua estrutura organizacional retratada abaixo.

Figura 3 – **Estrutura organizacional da Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica.**



FONTE: Portal da PBH. <prefeitura.pbh.gov.br> Acesso em 15/05/2018.

Para a análise do tratamento da frequência escolar na Educação Infantil, são relevantes as atribuições da Diretoria da Educação Infantil (DEIN), a qual tem como competência “planejar e coordenar o processo de formulação da política e das diretrizes pedagógicas da educação infantil da rede municipal de educação e das instituições parceiras com base na legislação vigente”. Igualmente relevantes são as atribuições da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEDI), cujo objetivo principal consiste em “orientar a implementação de ações voltadas para a adequação do currículo, elaboração de material didático-pedagógico e aplicação de metodologias apropriadas às necessidades e peculiaridades

da educação infantil” e, finalmente, convém ressaltar a competência da Gerência de Monitoramento do Atendimento (GEMON) a qual deve “coordenar processo de ampliação do atendimento à educação infantil, visando identificar demandas existentes”. Todas estas atribuições, conforme já foi dito, estão elencadas no decreto municipal de nº 16.690/2017.

4.3 Profissionais das UMEIs.

Como já dissemos, as UMEIs foram criadas através da Lei 8679/03 e atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, segundo a legislação vigente. Para garantir um atendimento satisfatório, as instituições devem, conforme artigo 32 da Resolução CME 001-2015, “contar com uma estrutura profissional “coerente com a proposta pedagógica, com o período de atendimento estabelecido e com a quantidade e as características das crianças atendidas.”

Cumpra reconsiderar que os profissionais abordados para as entrevistas foram escolhidos devido ao envolvimento direto com os aspectos relacionados à frequência escolar, mas as instituições contam com outras categorias que, embora não participem desta investigação, desenvolvem um trabalho muito importante para a manutenção do atendimento às crianças. São eles: auxiliares de serviços gerais, cantineiros, porteiros, artífices, auxiliares de apoio à inclusão de estudantes com deficiência, oficinairos e monitores. Tais profissionais não são concursados e fazem parte da parcela de trabalhadores contratados

pela Caixa Escolar²¹ do estabelecimento de ensino fundamental a que cada UMEI está vinculada²².

Nesta perspectiva e para melhor compreender a atuação dos sujeitos entrevistados durante a pesquisa de campo, apresentaremos uma breve caracterização dos profissionais que atuam nas instituições, abordando aspectos como remuneração, carreira e atribuições. Cabe acrescentar que as informações inerentes às atribuições foram subtraídas do documento intitulado "Roteiro-subsídio para a elaboração do Regimento Escolar das escolas municipais de Belo Horizonte"²³; dos respectivos editais de abertura de concurso público; da Lei Municipal nº 7235/1996 que instituiu o Plano de Carreira dos servidores da educação da PBH²⁴ e da Portaria SMED 182/2016²⁵

²¹ Caixas Escolares são entidades de direito privado que recebem recursos para o custeio de ações de projetos pedagógicos e de programas da PBH, bem como o de custeio da folha de pagamentos e dos encargos trabalhistas dos empregados. Para maiores informações, consultar as leis Municipais nº [3.726/1984](#) e nº [10.380/2012](#), além do Decreto municipal nº [14.809/2012](#) e a Portaria SMED nº [073/2012](#).

²² Conforme já foi dito, encontra-se em tramitação na Câmara Municipal, o Projeto de Lei 442/2017 que propõe, dentre outras medidas, a autonomia administrativa das UMEIs.

²³ Tal documento foi elaborado de forma conjunta por representantes das diversas categorias de profissionais da educação, familiares e estudantes em seminários de alinhamento realizados durante os anos de 2010 e 2011. Baseados neste roteiro, os estabelecimentos de ensino devem elaborar seus próprios Regimentos Escolares e alterá-los sempre que necessário, atentando para a necessidade de se respeitar os dispositivos legais vigentes, conforme Parecer CME 150/2011. Disponível em http://files.regimentoescolar.webnode.com.br/200000038-67c0f68bb1/Regimento%20-%20Vers%C3%A3o_5.pdf. Acesso : 10 Jun. 2018.

²⁴ Disponível em : <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/237723/lei-7235-96>. Acesso: 10 jun. 2018.

²⁵ Portaria SMED nº 182/2016 - Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das escolas municipais e do quadro administrativo das unidades municipais de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1165015>. Acesso: 10 jun. 2018..

Auxiliares de Secretaria: O cargo de Auxiliar de Secretaria Escolar foi criado através da Lei nº 7790 de 30 de Agosto de 1999²⁶. Este profissional tem como área de atuação as secretarias das unidades escolares da SMED, desenvolvendo atividades necessárias à consecução dos objetivos do planejamento dos trabalhos de secretaria, cumprindo a carga horária semanal de 30 horas. Para as UMEIs, são designados dois servidores para atuarem nesta função, sendo um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde. Conforme a legislação municipal, as atribuições inerentes ao cargo são:

Participar da elaboração do planejamento dos trabalhos de secretaria da unidade escolar junto com o Secretário Escolar e a Direção; executar as tarefas necessárias à consecução dos objetivos do planejamento dos trabalhos de secretaria, coordenadas pelo Secretário Escolar ou pela Direção; atender a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), prestando-lhes informações e expedindo documentos da escrituração escolar; efetivar a escrituração e registros escolares, mantendo-os atualizados e ordenados, garantindo a sua fidedignidade e o seu adequado arquivamento; colaborar em programações que promovam a agilização de serviço interno e externo, organização e manutenção dos arquivos, bem como da informatização dos trabalhos da secretaria; utilizar com zelo o material da secretaria, guardando-o e mantendo-o em condições de utilização permanente; manter sigilo em relação à documentação dos alunos e dos profissionais da instituição escolar, primando pela ética em todos os procedimentos da secretaria; participar dos cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos pelos órgãos de formação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH, visando o aprimoramento de seu desempenho, cabendo à direção da unidade escolar onde o servidor estiver lotado possibilitar a sua participação; desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas, necessárias à boa prestação dos serviços educacionais.²⁰

Atualmente, conforme já citado neste estudo, encontra-se em tramitação na Câmara Municipal o projeto de Lei 244/2017 que, dentre outras medidas, propõe uma nova nomenclatura para o cargo de Auxiliar de Secretaria, o qual, juntamente com o cargo de Auxiliar de Biblioteca deverão ser transformados em cargos de Assistente Administrativo

²⁶ Lei nº 7790 de 30 de agosto de 1999, (regulamentada pelo decreto nº [10.212/2000](#)) altera a composição dos cargos de Professor Municipal e de Auxiliar de Biblioteca Escolar, cria o cargo de Auxiliar de Secretaria Escolar e dá outras providências.

Educacional, sem prejuízo da remuneração e com proposta de opção por parte do servidor a respeito da carga horária de seis ou oito horas diárias.

Coordenadoras Pedagógicas: A trajetória da função de Coordenação Pedagógica das unidades de ensino de Belo Horizonte possui características particulares. Sua origem encontra-se no escopo das transformações nas relações de trabalho nas instituições escolares ao longo da história e das conseqüentes mudanças nos cursos de Pedagogia.

Araújo (2007) apresenta uma retrospectiva histórica para demonstrar que o surgimento desta função advém da criação dos cargos de inspetores, supervisores e orientadores educacionais, distinguindo funções docentes e técnicas. De acordo com esta autora, a institucionalização da ação supervisora ocorreu em 1968, ano em que o curso de Pedagogia passou a habilitar especialistas para exercer as referidas funções, as quais objetivavam o controle sobre o trabalho docente, tendência influenciada pelo modelo taylorista/fordista, o qual estimulou a distinção entre tarefas instrumentais e intelectuais, marcando a divisão do trabalho também dentro das escolas. Com o passar do tempo, tal divisão classista passou a ser questionada, o que culminou com a orientação, pós LDBEN/1996, de que a docência seja a base de formação dos cursos de Pedagogia.

No viés das reformas educacionais da década de 1990, houve alteração do trabalho docente, fazendo com que os professores passassem a ocupar funções antes exercidas por especialistas. Em Belo Horizonte, assim como em outras redes, ocorreu a extinção das funções de especialistas e supervisores pedagógicos e a criação da função de Coordenação Pedagógica, a qual, até os dias atuais, é exercida por professores dos próprios estabelecimentos de ensino eleitos por seus pares.

A partir dessas alterações, surge a figura do professor coordenador pedagógico que, junto ao Diretor e ao Vice-diretor, exerce a Coordenação

Pedagógica dos estabelecimentos de ensino da RME de Belo Horizonte, incluindo as UMEIs. De acordo os documentos orientadores da SMED, são consideradas atribuições da Coordenação Pedagógica:

- I. assegurar o cumprimento das ações definidas pela escola no plano de metas pactuado com a SMED;
- II. encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada ciclo de formação;
- III. organizar com o grupo de trabalho a enturmação/agrupamento dos estudantes na educação básica;
- IV. organizar os tempos dos professores no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações;
- V. articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores;
- VI. acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica;
- VII. planejar e coordenar os tempos de trabalho extraclasse dos docentes com vistas à permanente reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem;
- VIII. promover e potencializar com os bibliotecários, projetos de trabalho na biblioteca escolar;
- IX. acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as com o coletivo de professores ao longo da Educação Básica;
- X. propor e incentivar vivências em outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos;
- XI. apresentar as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes e discuti-las com as famílias;
- XII. coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes.¹⁹

De acordo com orientações da SMED que tratam do quadro de organização das escolas e UMEIs²⁷, a escolha do professor para exercer a função de Coordenador Pedagógico deve ser feita sob indicação da Direção, ouvidos os professores da unidade e observada sua identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto para a gestão. Diz ainda esta portaria que o professor coordenador poderá permanecer nesta

²⁷ Portaria SMED nº 182/2016 - Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das escolas municipais e do quadro administrativo das unidades municipais de educação infantil da rede municipal de educação de belo horizonte e dá outras providências. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1165015>. Acesso: 10. Jun. 2018.

função durante o mandato da Direção, o qual, atualmente, tem a duração de três anos. Quanto à quantidade de cargos em cada UMEI, existe a prerrogativa de que seja definida de acordo com o nível de complexidade²⁸ da unidade. Neste viés, as UMEIs participantes desta pesquisa, por serem consideradas de alta complexidade, possuem quatro cargos de Coordenação Pedagógica, ocupados por uma Coordenadora Pedagógica Geral atuando em tempo integral, recebendo apoio de mais uma coordenadora em cada turno.

Quanto à remuneração, atualmente não existe acréscimo salarial para a professora que se propõe a atuar nesta função. Entretanto, o projeto de lei nº 442/2017, em tramitação na câmara, propõe a instituição de gratificação por dedicação exclusiva (GDE) àquelas no exercício da função de Coordenadora Pedagógica Geral.

Vice-diretoras: De acordo com Araujo (2007) a eleição para os cargos de diretor e vice-diretor para as unidades escolares da RME de Belo Horizonte foi instituída a partir de 1989. Entretanto, ao criar as UMEIs e o cargo de educador infantil em 2003, as novas unidades foram vinculadas a uma escola núcleo cuja direção era também responsável pela gestão das novas unidades e, do quadro de professores da escola núcleo, eram indicadas duas coordenadoras para administrarem a gestão pedagógica das UMEIs. Ou seja, neste tempo, não havia a previsão da ocupação da gestão local pelas professoras ocupantes do quadro do recém criado cargo de Educador Infantil.

A trajetória de luta pela autonomia das UMEIs demonstra uma resistência por parte da PBH para que as professoras da Educação Infantil

²⁸ Conforme disposto no decreto nº 13379/08, disponível em <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/837326/decreto-13379-08>, a complexidade das unidades escolares da RME é definida através de pontuação baseada na quantidade de alunos atendidos e de projetos desenvolvidos. Cumpre informar que as UMEIs participantes desta pesquisa são classificadas como de alta complexidade, por atenderem mais de quatrocentas crianças no total, incluindo os turnos parciais e integral.

pudessem exercer as funções de gestão das unidades. Em 2006, após um movimento reivindicatório, foi aprovada a Lei 9154/2006 que criou a função de vice-diretor de UMEI, permitindo seu exercício por educadoras infantis. Todavia, a PBH permaneceu resistindo à candidatura de educadoras infantis, impedindo o pleito de duas profissionais desta categoria eleitas pela comunidade escolar, as quais conseguiram exercer a função de vice-diretoras após decisão judicial. (SIND-REDE/BH, *s.d.*)

Somente em 2008, através do decreto nº 13.363²⁹, houve a autorização para a candidatura de educador à função pública de Vice-Diretor de UMEI, mediante composição de chapa com um candidato à direção e outro à vice-direção da escola núcleo.

Atualmente, esta forma de organização de candidaturas para a gestão das UMEIs ainda permanece, exceto para o primeiro mandato das unidades inauguradas. Nestes casos, existe a indicação feita pela SMED para o cargo de Vice-Diretora e Coordenadora Pedagógica, as quais devem permanecer na gestão por três anos.

Constituem atribuições da Vice-diretora de UMEI:

- I – executar o plano de ação da gestão escolar apresentado no ato da inscrição de chapas;
- II – cumprir e fazer cumprir, no âmbito da Unidade Escolar, as normas e as diretrizes da Smed e do Conselho Municipal de Educação;
- III – implementar os programas educacionais do Poder Executivo, bem como os programas e projetos a que o Poder

²⁹ Decreto nº 13.363, de 11 de novembro de 2008. Regulamenta o processo eleitoral para a escolha da direção das unidades escolares da rede municipal de educação de belo horizonte. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2008/1336/13363/decreto-n-13363-2008-regulamenta-o-processo-eleitoral-para-a-escolha-da-direcao-das-unidades-escolares-da-rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte> Acesso 01/06/2018.

Executivo aderir, visando a aprimorar a qualidade da aprendizagem;

IV – incumbir-se da supervisão, do controle e da prestação de contas dos recursos financeiros destinados à Caixa Escolar;

V – promover diálogo das ações intersetoriais, no âmbito de sua competência, em colaboração com os gestores de outras áreas da administração direta e indireta;

VI – cumprir as atribuições e as determinações que lhes são conferidas e fazer cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência;

VII – manter conduta profissional compatível com os princípios reguladores da administração pública;

VIII – preservar o sigilo das informações;

IX – tratar todas as pessoas com zelo e urbanidade;

X – garantir a escrituração escolar, correta e fidedigna, a atualização do Sistema de Gestão Escolar – SGE – e do Sistema de Cadastramento da Educação Infantil – SICEI – e outros sistemas correlatos;

XI – fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela Smed, observando os prazos estabelecidos;

XII – fazer a gestão de pessoal, monitorando o cumprimento dos deveres dos trabalhadores da escola, sejam eles estatutários ou celetistas, observada a legislação pertinente;

XIII – participar efetivamente dos cursos de formação em gestão oferecidos pela SMED, no decorrer do mandato;

XIV – observar o disposto no Anexo II da Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996, no que se refere às atribuições específicas dos cargos de provimento em comissão de Diretor e de Vice-Diretor, dentre outras definidas em regulamento ou que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência.³⁰

Cumprido acrescentar que, acompanhando as transformações já citadas para as outras funções, o PL 442/2017, ao propor a autonomia das UMEIs, apresenta alterações também referentes à gestão para estas unidades. Conforme esta proposição, as UMEIs passarão a ser nomeadas como Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e as funções públicas de Vice-diretor de UMEI deverão ser transformadas em funções públicas de Diretor de EMEI. Além disso, propõe-se a criação de 180 cargos comissionados de Vice-Diretor de EMEI. Conforme a referida proposta, ambos os cargos poderão ser ocupados por profissionais com

³⁰ Portaria SMED Nº 281/2017 - Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas Municipais e de Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1186222>.

Acesso: 01/06/2018

formação em Ensino Superior, ocupantes do cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e Pedagogo.

Professoras para a Educação Infantil: a atuação docente na Educação Infantil no município de Belo Horizonte tem sofrido intensas modificações nas últimas décadas. Um marco crucial foi a criação do cargo de Educador Infantil através da Lei nº 8.679, de 11/11/2003, o qual apesar de estar atrelado à possibilidade de expansão do atendimento, significou a ruptura da carreira docente municipal. Até então, os docentes da RME pertenciam a uma carreira unificada e eram nomeados como Professores Municipais cujo plano de carreira³¹ possuía 24 níveis, com possibilidade de progressão baseada em tempo de efetivo exercício e escolaridade. (ROCHA, 2017).

Neste cenário, a docência na Educação Infantil era exercida na rede própria por professoras municipais que optavam por atuar na pré- escola, em uma das 13 EMEIS da RME. O atendimento à Creche era realizado exclusivamente pelas instituições conveniadas que possuíam em seu quadro de funcionários, mulheres que exerciam a docência muitas vezes sem apresentar a formação mínima em Magistério exigida legalmente. (SILVA, 2008).

Para possibilitar o aumento do atendimento na rede própria, a criação do cargo de Educador Infantil significou a opção da PBH pela criação de uma carreira cuja estruturação se fez de forma diferenciada em vários aspectos. Um dos principais pontos foi a exigência de conclusão do curso magistério, nível médio, como pré-requisito para investidura no cargo. Interessante observar que até 2003 esta era também a formação mínima exigida para os certames voltados para o cargo de professor municipal, os quais, a partir do referido ano, passaram a ter o requisito de formação em curso superior. Esta diferenciação serviu como principal

³¹ O Plano de Carreira foi implementado pela Lei 7235/1996.

argumento da PBH para a distinção salarial entre os dois cargos. (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006)

Em 2012, após um intenso período de greve, e sob a recomendação do Ministério Público para a equiparação do status profissional e jurídico entre as duas carreiras, houve por parte da PBH uma alteração na nomenclatura do cargo de educador infantil, que passou a ser chamado de Professor para a Educação Infantil. Entretanto, esta alteração “não significava a almejada unificação da carreira docente” (ROCHA, 2017 p. 117)

Um ponto divergente que permaneceu, encontra-se nos critérios para a progressão profissional, pois enquanto a carreira da professora municipal possui 24 níveis, a carreira da professora para a educação infantil era (e ainda é) composta por apenas 15. Para ascensão na carreira, a professora municipal, ao apresentar o diploma de conclusão de curso superior, é posicionada no nível 10 já na ocasião da posse, ao passo que a professora para a educação infantil é empossada no nível um, mesmo que apresente a graduação. Para esta última, a progressão por escolaridade apenas pode acontecer em dois níveis depois de terminado o período probatório de três anos. (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006)

A tabela abaixo apresenta o valor dos vencimentos dos dois cargos. A partir de sua análise, é possível constatar que os critérios diferenciados de progressão, baseados principalmente na falta de valorização da formação em curso superior para as professoras da Educação Infantil, causam uma disparidade no valor da remuneração.

Tabela 1 - Vencimentos – base: Professoras Municipais e Professoras para a Educação Infantil

Nível	Professora Municipal	Professora para a Educação Infantil
1	1.451,93	1.451,93
2	1.524,52	1.524,52
3	1.600,75	1.600,75
4	1.680,79	1.680,79

5	1.764,83	1.764,83
6	1.853,07	1.853,07
7	1.945,72	1.945,72
8	2.043,01	2.043,01
9	2.145,16	2.145,16
10	2.252,42	2.252,42
11	2.365,04	2.365,04
12	2.483,29	2.483,29
13	2.607,45	2.607,45
14	2.737,83	2.737,83
15	2.874,72	2.874,72
16	3.018,45	
17	3.169,38	
18	3.327,84	
19	3.494,24	
20	3.668,95	
21	3.852,40	
22	4.045,02	
23	4.247,27	
24	4.459,63	

FONTE: Elaborado pela autora, com base na tabela de vencimentos referente ao último reajuste salarial. Lei Municipal nº 11.080.³²

Importante considerar que a carga horária de trabalho semanal é a mesma para os dois cargos e que as atribuições para o exercício da função de professora para a Educação Infantil possuem características que elucidam o caráter educativo da prática docente junto às crianças pequenas, conforme pode ser visto no edital de abertura do último concurso realizado ³³, a saber,

- atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;
- executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;

³²Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2017/1108/11080/lei-ordinaria-n-11080-2017-concede-reajustes-remuneratorios-aos-servidores-e-empregados-publicos-da-administracao-direta-e-indireta-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias>>. Acesso: 01. Jun. 2018

³³ Edital 01/2013. Disponível: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/inventario/arquivos/concursos/03012013085221.pdf>. Acesso em 01 Jun. 2018.

- organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;
- desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixos norteadores do desenvolvimento infantil;
- assegurar que a criança na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, segurança e bem-estar atendidas de forma adequada;
- propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
- implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;
- executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;
- colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;
- colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;
- interagir com os demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;
- participar de atividades de qualificação proporcionadas pela administração municipal;
- refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
- planejar e executar o trabalho docente dentro da especificidade da educação infantil;
- acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional, fazendo os registros necessários, inclusive apurar a frequência diária;
- desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas.

É possível perceber que, a despeito da deficitária remuneração e da limitada possibilidade de progressão na carreira, existem numerosas atribuições às professoras da Educação Infantil, o que tem contribuído para a "intensificação e precarização nas condições de trabalho das profissionais docentes da educação infantil da RME/BH, em virtude da criação do cargo de educador infantil e do salário a ele relativo" (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 623).

Entretanto, desde que houve a criação do cargo de professora para a Educação Infantil, a categoria tem realizado intensos movimentos grevistas com o objetivo de alcançar a unificação das carreiras, conforme indica Rocha (2017, p. 142):

A mobilização dos professores da Educação Infantil teve início, portanto, a partir de seu ingresso nos quadros da RMEBH, em 2004, e se tornaram nítidas, na prática, as diferenças de condições de trabalho e de carreira. Daí foi resultando sucessivas greves, em janeiro de 2005, maio de 2005, 2010, 2012, 2014, 2015 e 2016, tendo como principal reivindicação a unificação das carreiras

Ao final do período de escrita desta dissertação (meses de maio e junho de 2018) estava em curso mais um movimento grevista que conforme informações do Sind-REDE, recebeu grande adesão da categoria, chegando a mais de 80%. Tal greve foi rechaçada pelo então governo Kalil (2017-2020), através de, dentre outras medidas, mobilização da tropa de choque da Polícia Militar para dispersar, através de jatos de água e bombas de gás, a manifestação ocorrida no primeiro dia de mobilização; corte de salário referente aos dias de paralisação e a resistência em receber o comando de greve para negociação. Entretanto, ao final de 52 dias de greve, o governo decidiu apresentar uma proposta que, de forma escalonada, aponta para a futura unificação. Tal proposta foi aceita pela categoria que decidiu encerrar a greve sob a condição da continuidade da negociação (Sind-REDE, *s.d*).

4.4 Demanda e critérios de inclusão e matrícula das crianças.

Atendendo à necessidade de realização de pesquisa para atualizar os números relativos à demanda por Educação Infantil no município, a estratégia nº 1.3 do Plano Municipal de Educação indicou que um estudo deveria ser realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais – IPEAD/UFMG. (BELO HORIZONTE, 2016). Os resultados foram divulgados em 2017 e

apresentaram uma projeção da demanda entre os anos 2010-2030³⁴, conforme Quadro 9:

Quadro 9 – Demanda por Educação Infantil em Belo Horizonte – Projeção segundo grupos etários por Unidade Administrativa

	Barreiro		Centro - Sul		Leste		Norte		Nordeste		Noroeste		Oeste		Pampulha		Venda-Nova	
	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos
2018	11730	9435	7765	7997	7358	5869	8316	7448	10777	8446	9569	7864	10667	8656	8473	6409	10450	9435
2019	11357	9171	7570	8117	7031	5615	8024	7270	10452	8188	9161	7547	10345	8460	8418	6377	10097	9171
2020	10985	8905	7373	8230	6712	5367	7734	7092	10126	7929	8762	7236	10023	8261	8355	6369	9746	8905
2021	10614	8638	7173	8337	6400	5124	7446	6911	9801	7671	8371	6930	9701	8058	8283	6295	9397	8638
2022	10245	8371	6972	8437	6097	4887	7162	6727	9476	7413	7989	6630	9380	7851	8204	6245	9051	8371
2023	9870	8103	6769	8530	5802	4656	6882	6542	9153	7156	7617	6337	9059	7642	8118	6190	8710	8103
2024	9516	7836	6566	8615	5515	4432	6605	6355	8831	6902	7254	6050	8741	7432	8024	6128	8372	7836
2025	9157	7570	6362	8692	5237	4214	6333	6167	8512	6649	6901	5770	8425	7219	7924	6061	8039	7570
2026	8802	7305	6158	8761	4968	4002	6066	5979	8196	6399	6559	5497	8112	7005	7816	5989	7711	7305
2027	8452	7042	5954	8823	4707	3797	5805	5790	7883	6152	6227	5232	7803	6791	7703	5911	7389	7042
2028	8107	6782	5751	8875	4456	3599	5548	5602	7574	5908	5906	4974	7498	6576	7583	5829	7003	6782
2029	7769	6524	5550	8920	4213	3407	5298	5414	7270	5668	5595	4724	7197	6362	7458	5742	6763	6524
2030	7437	6270	5350	8955	3980	3223	5053	5227	6971	5433	5295	4482	6901	6148	7327	5650	6460	6270

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados constantes no Estudo de Demanda por Educação Infantil. (IPEA, 2017)

O relatório do referido estudo indica que existe uma tendência de queda da população até três anos de idade até o final do período, o que pode ser confirmado pela observação dos dados constantes no Quadro 9. Conforme o relatório, tal tendência “reflete a diminuição geral da taxa de fecundidade (número de filhos por mulher), bem como a redução do número de mulheres nos grupos mais jovens em idade reprodutiva” (OLIVEIRA, 2017). Neste sentido, é possível inferir que, tendo como base os números referentes ao atendimento atual, existe a probabilidade de cumprimento da meta 1 do PNE até o fim do prazo. Todavia, o mesmo relatório indica que existe um potencial de demanda não atendida, especialmente para as regiões Barreiro, Norte e Venda Nova.

³⁴ Estudo de demanda por Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte . Disponível em: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>. Acesso em 01 Jun. 2018.

Diante do quadro histórico e ainda atual de insuficiência de vagas, as famílias devem participar de um processo que inclui algumas estratégias e procedimentos adotados pelo município para “enfrentar a relação entre a oferta de vagas públicas e a demanda apresentada.” (VILANOVA, 2010, p. 07). Antes de 2016, tais critérios valiam tanto para a Creche quanto para a Pré-escola, mas, a partir do movimento de universalização do atendimento para as crianças na faixa etária dos quatro e cinco anos, atualmente a prefeitura adota duas formas distintas de distribuição de vagas³⁵, a saber:

- Para a **Pré-escola**, as famílias devem realizar cadastro pela internet e a criança é encaminhada para a UMEI ou EMEI mais próxima do endereço informado no ato da inscrição.

- Para a **Creche**, é realizado um levantamento de demanda baseada na quantidade de inscrições realizadas pelas famílias. Cumpre informar que em 2017 houve, pela primeira vez, a realização de cadastro para este público pela internet, pois, nos anos anteriores, as famílias realizavam inscrição nas próprias unidades, fazendo com que uma mesma criança pudesse concorrer em várias UMEIs. Neste novo formato, a criança é direcionada à UMEI mais próxima da residência. Todavia, frente à insuficiência de vagas, os critérios para distribuição permanecem os mesmos adotados desde o início do atendimento à faixa etária de zero a três anos no município, os quais são publicados anualmente no DOM³⁶. De acordo com o artigo 14 da portaria SMED 246/2017, as vagas para o ano de 2018 foram distribuídas da seguinte forma:

³⁵ Cadastro para a Educação Infantil – PBH - <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/cadastro-da-educacao-infantil-2018-comeca-dia-25-de-setembro>. Acesso em 01. Jun. 2018.

³⁶ PORTARIA SMED Nº 246/2017 Define as diretrizes e procedimentos para a organização do processo de Levantamento de Demanda, para fins de cadastro e preenchimento de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos para o ano de 2018. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1184226>. Acesso em 01 Jun. 2018.

§ 1º - Será assegurada a vaga, em caráter compulsório, para criança com deficiência, ostomizada ou com anemia falciforme, mediante apresentação e validação de laudo técnico emitido por profissional de saúde de nível superior que acompanha a criança, até o dia 24/10/2017 na Diretoria Regional de Educação;

§ 2º - Será assegurada a vaga, em caráter compulsório, para criança sob Medida de Proteção, mediante apresentação de documento expedido pela Promotoria Pública do Município ou pelo Juizado da Infância e Juventude ou pelos Conselhos Tutelares em Diretoria Regional de Educação, até o dia 24/10/2017.

§ 3º - A aplicação de Medida Protetiva disposta no parágrafo anterior refere-se à família, portanto, deverá contemplar todas as crianças que estejam na faixa etária da Educação Infantil.

§ 4º - 70% (setenta por cento) das vagas restantes da matrícula compulsória de que trata o parágrafo anterior serão preenchidos, em caráter prioritário, por crianças pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social.

§ 5º - 30% (trinta por cento) das vagas remanescentes das matrículas compulsórias serão preenchidos por meio de sorteio público.

§ 6º As crianças não atendidas serão organizadas em listas de demanda, por faixa etária, seguindo-se a classificação de vulnerabilidade.

Ainda de acordo com esta portaria, a classificação de vulnerabilidade, estipulada pela Câmara Intersectorial de Articulação em Rede (CIAR)³⁷ é feita com base em pesos e ficou definida da seguinte forma para o ano de 2018:

- I - famílias beneficiárias do "Programa Bolsa Família";
- II - famílias acompanhadas pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF);
- III - famílias atendidas pelos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS);
- IV - famílias acompanhadas pelo "Projeto Família Cidadã - BH Sem Miséria";
- V - famílias acompanhadas pelos serviços que compõem a Política para a População de Rua - abordagem, albergues, repúblicas e centros de referência;
- VI - famílias sob proteção integral nos Abrigos de Família;
- VII - crianças sob proteção no "Programa Família Acolhedora";

³⁷ De acordo com a Lei nº 11.065/2017, a CIAR constitui uma instância central de Governança Pública da PBH. Suas atribuições são: "Avaliar a implementação das políticas sociais em âmbito municipal; II - articular ações relacionadas às políticas de assistência social e segurança alimentar com as demais políticas públicas a cargo do Município; III - elaborar o planejamento integrado entre os órgãos e entidades do Poder Executivo, com vistas a enfrentar situações de vulnerabilidade e risco sociais." Disponível em <portal6.pbh.gov.br/dom/Files/dom31072017-smgo%20reforma.rtf>. Acesso em 01 Abr. 2018

- VIII- famílias atendidas nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS);
- IX - famílias com renda *per capita* de até R\$85,00, cadastradas no CAD Único;
- X - famílias com renda *per capita* familiar entre R\$85,01 e R\$170,00;
- XI - mãe analfabeta;
- XII- mãe com até quatro anos de escolaridade;
- XIII - família monoparental;
- XIV- situação em que pelo menos um dos pais do(s) candidato(s) encontrar-se preso;
- XV - situação em que pelo menos um dos pais do(s) candidato(s) for adolescente;
- XVI - situação em que pelo menos um dos pais do(s) candidato(s) estiver em situação de drogadição;
- XVII - existência de deficiência ou doença grave na família residente no mesmo local que o(s) candidato(s) e avaliado pela Equipe de Saúde da família;
- XVIII- candidato(s) com diabetes;
- XIX - candidato(s) com HIV;
- XX - candidato(s) com teste do pezinho com resultado positivo e confirmado para doenças;
- XXI - candidato(s) com asma e em uso diário de medicamento para controle da doença;
- XXII - candidato(s) com microcefalia;
- XXIII- candidato(s) com doenças cardiológicas com relatório médico;
- XXIV - candidato(s) com doenças renais com relatório médico;
- XXV - candidato(s) com doenças neurológicas com relatório médico;
- XXVI - candidato(s) com quadro de desnutrição proteico-energético grave;
- XXVII- candidato(s) com nove ou mais dentes com cavidades (cáries).

Em minha vivência profissional, durante o acompanhamento do processo para distribuição das vagas, tenho observado que a lista de pretendentes é extensa, especialmente para a faixa etária das crianças de zero a três anos, o que denota a incapacidade do município em atender a demanda.

Tal fato reforça a relevância desta pesquisa, tendo em vista que, de certa forma, as crianças infrequentes ocupam uma vaga que poderia ser destinada a outras crianças as quais, embora não atendam aos critérios para matrícula compulsória, aguardam e necessitam de uma vaga. Por outro lado, há a necessidade de investigar as causas destas ausências, tendo como parâmetro as especificidades do público atendido.

4.5 Frequência escolar na Educação Infantil em Belo Horizonte: normatizações.

Conforme já foi explicado, a Lei 12796/2013 determina que os estabelecimentos de ensino devem controlar a frequência escolar na Pré-escola a fim de garantir que as crianças frequentem o mínimo de 60% do total de 200 horas anuais. Para normatizar esta atribuição, a PBH publicou a Portaria SMED nº 289/2016³⁸, a qual dentre outras orientações referentes à organização da Educação Infantil, apresenta também diretrizes relacionadas ao controle da frequência.

Importante considerar que, embora a exigência de um percentual mínimo de frequência seja legalmente aplicado somente à Pré-escola, na referida portaria existem também orientações sobre as ações a serem tomadas caso uma criança da Creche fique infrequente. Neste sentido, conforme o art. 28, cabe às unidades escolares:

I - conscientizar os pais ou responsáveis sobre a importância da presença cotidiana e da permanência das crianças nas atividades educativas;

II - empregar mecanismos de alerta e de convencimento junto aos pais ou responsáveis das crianças cuja frequência se mostrar instável ao longo de cada mês.³⁸

A portaria menciona também as atribuições dos profissionais do estabelecimento para lidar com os casos de infrequência. Neste viés, ressalta, em primeiro lugar, o papel da professora, a qual deve sistematizar e acompanhar a apuração da frequência diária das crianças no Diário de Turma. A partir da observação deste registro, as unidades devem realizar procedimentos com o intuito de identificar o(s) motivo (s)

³⁸ Portaria SMED nº 289/2016 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME) e dá outras providências. Disponível:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1169851>>.

Acesso: 01 Jun. 2018.

de ausência da criança que apresentar mais de cinco faltas consecutivas injustificadas e tentar garantir seu retorno.

Todas as ações devem ser registradas em ordem cronológica em um formulário padrão denominado Ficha de Acompanhamento da Infrequência. Os procedimentos são os seguintes: 1) contato telefônico; 2) visita à família; 3) contato com a comunidade e 4) outros. Após três tentativas frustradas de contato, as unidades devem enviar e-mail ou carta registrada para o endereço informado no ato de matrícula, dando o prazo de cinco dias úteis para retorno da criança.

Cumprido informar que caso não haja justificativa, a referida portaria indica dois procedimentos distintos para crianças consideradas não vulneráveis e crianças consideradas vulneráveis. Em caso de criança não vulnerável, o artigo nº 31 determina os seguintes procedimentos:

I - cadastrar, no SGE, o status Afastada por Abandono (AFA) para a criança;

II - comunicar à GERED, para a notificação ao NIR, o afastamento da criança por motivo de abandono, encaminhando cópia do e-mail ou da carta registrada que foi enviado(a) aos pais ou responsáveis;

III - convocar por e-mail - com registro de recebimento - ou carta registrada, a família da criança que estiver em primeiro lugar na lista de pretendentes à vaga, para comparecer à instituição e efetivar a matrícula, dando-se o prazo de cinco dias úteis, contados a partir da data do recebimento da correspondência.

Entretanto, se a criança for considerada vulnerável, a instituição deve:

I - comunicar à GERED a infrequência da criança, encaminhando cópia do e-mail ou da carta registrada enviado(a) aos pais ou responsáveis;

II - encaminhar ao NIR o formulário padronizado Comunicação ao NIR - Permanência ou Exclusão de Vagas, solicitando a busca ativa da família ou a liberação da vaga;

III - convocar, por e-mail - com registro de recebimento - ou carta registrada, a família da criança que estiver em primeiro lugar na lista de pretendentes à vaga, para comparecer à instituição e efetivar a matrícula, dando-se o prazo de cinco dias úteis, contados a partir da data do recebimento da correspondência, simultaneamente à comunicação à GERED.

A portaria orienta também que, este trâmite não deve incorrer no atraso para a convocação da próxima criança da lista de pretendentes. Entretanto, após o registro de afastamento e convocação de outra criança na lista de pretendentes, pode ocorrer o retorno da criança considerada vulnerável e infrequente. Nestes casos, a portaria determina a realização da matrícula das duas crianças.

Quanto à infrequência sem justificativa na pré-escola, cabe ao estabelecimento comunicar à DIRE para notificação ao Conselho Tutelar e, em seguida, cadastrar para a criança o status AFA no SGE.

A exposição destes procedimentos denota que existe uma responsabilidade da equipe local para o acompanhamento da frequência escolar nas instituições de Educação Infantil da RME, incluindo o trabalho das professoras, auxiliares de secretaria, coordenadoras e vice-diretoras. É necessário acompanhar como estes procedimentos acontecem na prática, tendo em vista as especificidades de um atendimento que se propõe a atingir crianças em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, o acompanhamento deste monitoramento pela instituição é relevante também porque, com a reforma administrativa implementada pela Lei Municipal 11065/2017, houve o encerramento das ações realizadas pelos Núcleos Intersetoriais Regionais (NIR)³⁹. Cada regional administrativa da cidade possuía um NIR, núcleo composto por representantes de setores da área da educação, da saúde, de programas de transferência de renda e assistência social, cujas ações visavam à promoção da intersetorialidade e descentralização das ações de inclusão social para as famílias em situação de vulnerabilidade no município. No que se refere à política de distribuição de vagas na Educação Infantil e acompanhamento da frequência escolar, o NIR agia para formular estratégias de busca ativa às famílias em situação de risco social.

³⁹ Decreto nº 13.660 de 03 de agosto de 2009 - Institui os Núcleos Intersetoriais Regionais - NIR, e dá outras providências. Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1001478>. Acesso: 01 Jun. 2018.

Atualmente foi implantada a Diretoria de Políticas Intersetoriais (DPIN), mas, devido à recente criação, não é possível saber se as ações serão efetivas para auxiliar as instituições de Educação Infantil no acompanhamento de situações que envolvem as famílias vulneráveis atendidas.

Uma importante consideração diz respeito às diferenças existentes entre o acompanhamento à frequência escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental por parte da PBH. Em uma pesquisa que investigou a infrequência discente no Ensino Fundamental em uma escola da RME de Belo Horizonte, Barros (2013) indicou que, para esta etapa, os estabelecimentos de ensino contam com o apoio do Programa Família Escola. Este programa foi criado a partir da necessidade de acompanhar a frequência escolar das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família⁴⁰, uma vez que a infrequência dos alunos gera impedimento para recebimento do benefício. Cumpre informar que o acompanhamento deste programa também atinge as famílias não beneficiárias, tendo em vista que, para o Ensino Fundamental, a frequência escolar abaixo de 75% gera retenção do aluno. Ainda conforme Barros (2013), o referido programa possui atividade em cada uma das nove regionais administrativas da cidade e monitora, através de planilhas atualizadas mensalmente, a frequência escolar de todas as escolas de Ensino Fundamental.

De acordo com informações recolhidas no portal de informações da PBH, atualmente a frequência escolar dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental é acompanhada pela Gerência de Articulação Família-Escola, a qual

“tem como competência coordenar e promover o diálogo e parceria entre escola, família e comunidade. Dentre as suas atribuições destacam-se a coordenação da execução do Programa Saúde na Escola em articulação com a Secretaria Municipal de Saúde, o monitoramento e acompanhamento da frequência escolar de estudantes da Rede Municipal de Educação e de todos os

⁴⁰ Programa Bolsa Família : criado a partir da Lei 10.836/2004 , destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de pobreza e extrema pobreza.

estudantes beneficiários dos programas de transferência de renda, buscando garantir sua permanência, com qualidade e aprendizagem.” (PORTAL PBH, 2018)

Um dos questionamentos que a presente pesquisa propõe refere-se ao fato de não existir o mesmo tipo de acompanhamento extra-instituição para a Educação Infantil, considerando a expansão do atendimento, a exigência da obrigatoriedade de frequência escolar para as crianças a partir da pré-escola e os critérios de distribuição de vagas que fazem com que a maior parte das matrículas sejam destinadas às famílias em situação de vulnerabilidade social.

5 A PESQUISA: FREQUÊNCIA ESCOLAR EM TRÊS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE

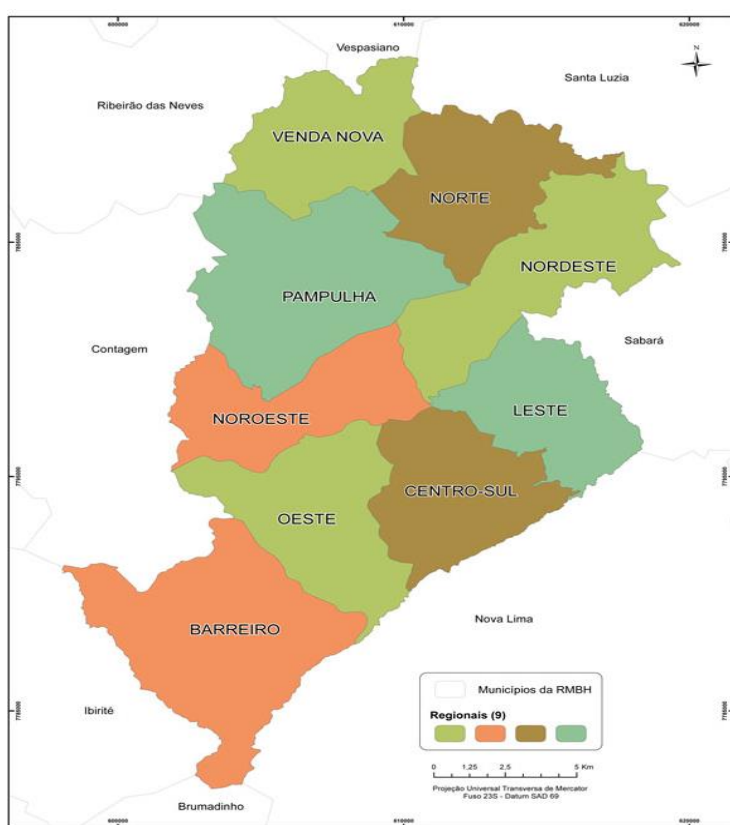
Para a realização da pesquisa de campo, optamos por selecionar três UMEIs localizadas na Regional Norte do município.

5.1 Contextualizando as instituições

5.1.1 Localização

A pesquisa de campo foi realizada em UMEIs localizadas na Regional Norte do município de Belo Horizonte. Esta regional compõe o grupo de nove subdivisões administrativas e gerenciais do município, cujas áreas foram definidas por lei em 1985, sendo elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. (BELO HORIZONTE, 2011).

Figura 4 – **Mapa das regiões administrativas de Belo Horizonte.**



FONTE: Prefeitura de Belo Horizonte, 2018

Este recorte do município foi justificado pela necessidade de organizar o território para otimizar a eficiência administrativa. Todavia, para Silva, Amaral e Simões (2008, p. 5), “a oficialização destas subdivisões é resultado conjunto de processos sócio-espaciais diversos entre os quais se destacam a intervenção do poder público, a dinâmica do capital produtivo e imobiliário e os movimentos demográficos internos e externos ao município.” Complementando este argumento, acrescentamos a alegação de Soraggi e Aragão (2016, p.234) de que a constituição da cidade de Belo Horizonte “caracterizou-se pelo padrão de segregação sócio-espacial, reproduzindo o modelo centro-periferia”. Neste contexto, o lugar da população de baixa renda foi sendo definido como aquele distante do centro da cidade, fazendo existir uma “diferenciação espacial explícita” (SILVA, AMARAL, SIMÕES, p. 5).

A Regional Norte pode ser analisada como exemplo desta forma de organização espacial, por se caracterizar como uma área cujo processo de urbanização pode ser considerado recente, já que o desenvolvimento da infraestrutura urbana como pavimentação, saneamento e eletricidade aconteceu apenas a partir da década de 80 para a maioria dos bairros. O crescimento desordenado na região provocou a ocupação de áreas inapropriadas para habitação. Foram erguidas moradias em morros, em áreas íngremes e às margens de córregos, com elevado risco para os moradores. A respeito do processo de ocupação da Regional Norte, Bizzotto (2015, p.87), afirma que

foi marcado pelo histórico de ocupações urbanas irregulares de trabalhadores que não conseguiam arcar com os preços do centro da cidade. Trata-se de um local em que os serviços urbanos e equipamentos públicos (água, luz, saneamento básico, escolas, postos de saúde, transporte, sistema viário) sempre foram escassos, uma vez que houve ausência quase completa de planejamento nesta parte da cidade.

Todavia, na mesma região, é possível encontrar bairros com infraestrutura adequada, habitados por pessoas de maior poder aquisitivo. (BELO HORIZONTE, 2011). Neste sentido, podemos inferir, com base também em outros estudos, que o município, incluindo sua forma de

ocupação, estrutura, mobilidade e acesso aos bens de consumo é marcado pela desigualdade. (BASTOS, 2016; PASSOS, 2016; BIZZOTTO, 2015)

Retratando tal realidade, um vídeo produzido por alunos do curso de Comunicação Social da UFMG, demonstrou que esta dicotomia ocorre em várias regiões da cidade, pois, existem bairros em Belo Horizonte que, apesar de estarem localizados na mesma região e serem vizinhos, apresentam características marcantes de diferenciação quanto ao desenvolvimento social e econômico. (TRANSITE, 2017).

Tal aspecto contraditório no tocante à Regional Norte pode ser exemplificado pelos indicadores que caracterizam os bairros onde estão localizadas as três UMEIs pesquisadas. Para fazermos uma comparação entre os três bairros, utilizaremos o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o qual é composto por três dimensões: renda, longevidade e educação. Elaborado pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (Pnud) em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e com a Fundação João Pinheiro, o IDHM atual foi publicado em 2013 e os resultados, disponíveis para consulta na plataforma Atlas Brasil 2013, foram calculados tendo como referência os dados do censo demográfico de 2010.

Para interpretar os resultados é necessário compreender que o IDHM é um número que varia entre zero e um e quanto mais próximo de um, maior o desenvolvimento humano de uma localidade (PNUD BRASIL, 2013). As especificações quanto às faixas de desenvolvimento, encontram-se na tabela abaixo (Tabela 2).

Tabela 2 - Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal.

Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
0 - 0,499	0,500 - 0,599	0,600 - 0,699	0,700 - 0,799	0,800 - 1

FONTE : PNUD BRASIL, 2013.

Na Tabela 3, é possível conferir o IDHM de cada bairro. Os resultados demonstram que existe uma diferença considerável entre os resultados.

Tabela 3 - IDHM - Bairros das UMEIs pesquisadas.

	IDHM	IDHM Educação	IDHM Longevidade	IDHM Renda
Bairro da UMEI A	0,823	0,768	0,857	0,846
Bairro da UMEI B	0,697	0,589	0,819	0,712
Bairro da UMEI C	0,531	0,390	0,693	0,553

FONTE: Atlas Brasil, 2013.

Tendo como parâmetro as faixas de desenvolvimento humano municipal, podemos perceber que o IDHM atribuído aos bairros (Tabela 3) pode ser definido como **Muito Alto** para o bairro onde está localizada a UMEI A; **Médio** para o bairro da UMEI B e **Baixo** para o bairro da UMEI C. Ou seja, os resultados confirmam o fato da coexistência de faixas diferentes de desenvolvimento humano em uma mesma região da cidade, onde existem bairros que se aproximam quanto à localização geográfica, mas estão distantes quando são considerados o desenvolvimento econômico e social.

Ademais, chama a atenção o fato do IDHM-Educação ter apresentado o menor índice nos três casos, tendo alcançado o nível Muito Baixo no bairro da UMEI C. Tal fato denota a necessidade de investimento nesta área, especialmente para os bairros da UMEI B e C, por revelarem que os índices educacionais não tem sido satisfatórios, tendo em vista que o IDHM-Educação é definido pela associação de dois subíndices: a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem. (PNUD, 2013). Analisaremos, mais adiante, a possibilidade de tais indicadores apresentarem relação com os índices de frequência escolar das crianças na Educação Infantil.

Apresentaremos agora uma breve caracterização das instituições pesquisadas e dos bairros onde estão localizadas. Cumpre registrar que algumas características do funcionamento são comuns às três UMEIs bem como a todas as outras da cidade. A primeira delas refere-se à jornada, a

qual, conforme o Art. 9º da Portaria SMED nº 289/2016 deverá ser organizada em:

- I - jornada parcial no 1º turno - das 7 às 11h20min;
- II - jornada parcial no 2º turno - das 13 às 17h20min;
- III - jornada integral - das 7 às 17:20min.

Outra característica comum que merece ser ressaltada é a relação professor/criança, em conformidade com o Art. 19 da Resolução CME/BH 001/2015, a saber:

- I - crianças de 0 a 12 meses - até 7 (sete) crianças por professor;
- II - crianças de 1 a 2 anos - até 12 (doze) crianças por professor;
- III - crianças de 2 a 3 anos - até 16 (dezesesseis) crianças por professor;
- IV - crianças de 3 a 4 anos - até 20 (vinte) crianças por professor;
- V - crianças de 4 a 5 anos - até 20 (vinte) crianças por professor;
- VI - crianças de 5 a 6 anos - até 25 (vinte e cinco) crianças por professor.

5.1.2 UMEI A

A UMEI iniciou seu funcionamento em outubro de 2014 e é fruto de uma Parceria Público Privada (PPP), estabelecida entre a Prefeitura e a Odebretch, ficando a cargo desta, a administração da manutenção referente à parte estrutural e à limpeza por um período de 20 anos (REIS, 2012).

Figura 5 – Vista lateral da UMEI A



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Quanto à estrutura física, a UMEI A possui o mesmo modelo arquitetônico das demais instituições construídas através de PPP e, além de 10 salas de aula, é composta por cozinha, instalações sanitárias adequadas ao uso infantil e adulto, sala de reuniões para as professoras, secretaria, sala da direção, refeitório, biblioteca, sala multiuso, berçário e fraldário, além de uma área externa com espaço reservado para parquinho e estacionamento. O acesso ao segundo pavimento é feito através de escadas ou de elevador que pode ser usado por adultos e crianças cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

Atualmente, são atendidas pela instituição 386 crianças, sendo 166 no turno da manhã, 28 no turno integral e 192 no turno da tarde.

Conforme veremos no quadro a seguir, o atendimento é realizado por profissionais que possuem em sua maioria, a formação em nível superior. Esta característica foi encontrada também nas outras duas UMEIs o que, conforme Brasil (2016, p. 62) referindo-se à formação docente, indica que

Embora a lei ainda admita a formação em nível médio na modalidade Normal para atuar como docente na Educação Infantil (e nos primeiros anos do Ensino Fundamental), há hoje o reconhecimento de que a habilitação em nível superior é a mais adequada para uma formação consistente dessa profissional.

Quadro 10 - Quantidade de profissionais da área pedagógica e formação acadêmica - UMEI A.

	Ensino Médio Magistério	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Professoras para a Educação Infantil	12	33
Coordenadoras		4
Vice-diretora		1

FONTE: Elaboração própria com bases em documentos da UMEI.

Quanto à localização, a UMEI foi construída em uma área que iniciou seu processo de ocupação a partir da década de 50, como opção de

moradia para os trabalhadores que não tinham condições de morar no centro da cidade. Apesar de pertencer à regional Norte, o bairro sofreu a influência da expansão da regional Venda Nova, que possui um importante centro comercial e de serviços, e da regional Pampulha que, desde sua construção atraiu moradores devido à modernização e à variedade de opções de lazer. Tais características, aliadas à abertura de importantes avenidas, fizeram com que o bairro fosse se “constituindo por casas e apartamentos com bons padrões de construção”. (BELO HORIZONTE, 2011, p. 23). Os dados do Censo Demográfico de 2010 indicam que existem no bairro atualmente 16.814 habitantes.

5.1.3 UMEI B

Esta instituição também é fruto de Parceria Público Privada, possuindo estrutura física idêntica à UMEI A, com a mesma quantidade de salas e espaços internos. Todavia, a área externa é menor, tendo sido necessário desativar o espaço destinado ao estacionamento para transformá-lo em parquinho.

Figura 6 – **Vista lateral da UMEI B**



FONTE: Arquivos da pesquisadora

A UMEI foi inaugurada em novembro de 2014 e atualmente atende 424 crianças, sendo 195 no turno da manhã, 199 no turno da tarde e 30

em horário integral, residentes no próprio bairro e em localidades vizinhas. O Quadro 11 apresenta a escolaridade dos profissionais da área pedagógica desta instituição:

Quadro 11 - Quantidade de profissionais da área pedagógica e formação acadêmica - UMEI B.

	Ensino Médio Magistério	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Professoras para a Educação Infantil	6	36
Coordenadoras		4
Vice-diretora		1

FONTE: Elaboração própria a partir de documentos da UMEI.

O bairro está localizado em uma área considerada distante do centro da capital, anteriormente ocupada por sítios e fazendas a qual, para acompanhar o desenvolvimento urbano e acomodar a população crescente, foi dividida em lotes na década de 40. Entretanto, situação recorrente na Regional Norte, a ocupação foi marcada pela falta de planejamento e auxílio do poder público. (BELO HORIZONTE, 2011). Os dados demográficos indicam que o bairro possui atualmente 9.220,5 habitantes. (IBGE, 2010).

5.1.4 UMEI C

Inaugurada em julho de 2011, a UMEI C também apresenta capacidade para 440 crianças, atendendo atualmente 381, sendo 42 em horário integral, 143 no turno da manhã e 196 no turno da tarde. De acordo com informações obtidas no portal da PBH, a UMEI começou a ser construída em abril de 2008 e, diferentemente das outras duas instituições, esta unidade não é fruto de parceria público privada e, portanto, tanto a área pedagógica quanto de manutenção e limpeza são de responsabilidade do município.

Cabe registrar que a estrutura predial é praticamente idêntica àquelas descritas para as duas anteriores. Todavia, a UMEI C conta com um privilegiado espaço externo que propicia mais locais de atividades ao ar livre para as crianças, além de ter sido construída próxima a uma extensa área verde, chamada de Região do Isidoro (BELO HORIZONTE, 2011).

Figura 7 – **Vista frontal da UMEI C**



FONTE: Arquivos da pesquisadora

O próximo quadro apresenta a escolaridade das profissionais que atuam na área pedagógica da UMEI C.

Quadro 12 - **Quantidade de profissionais da área pedagógica e formação acadêmica - UMEI C**

	Ensino Médio Magistério	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Professoras para a Educação Infantil	3	36
Coordenadoras		4
Vice-diretora		1

FONTE: elaboração própria a partir de documentos da UMEI.

O bairro onde está localizada a UMEI C é considerado um aglomerado subnormal⁴¹ pelo IBGE e foi criado a partir da transferência de famílias de baixa renda oriundas de acampamentos que estavam localizados em outras partes da cidade. Bittencourt (2016) argumenta que esta forma de ocupação ocorreu entre os anos de 1993 e 1996, período em que Belo Horizonte estava sob a gestão da Frente BH Popular que exerceu uma política habitacional formal e inovadora a qual “estava forjada também nas lutas sociais da década de 80 e 90.” (BITTENCOURT, 2016, p. 16).

Todavia, Rodrigues (2016, p. 34) informa que nos últimos anos houve em Belo Horizonte um aumento da dificuldade de acesso à moradia por parte das classes de menor poder aquisitivo, devido ao enfraquecimento da política habitacional na cidade e ausência de programas de moradia para os mais pobres aos quais restou “a opção de solucionar a questão habitacional por via das ocupações urbanas.” Neste viés, apesar de os dados demográficos referentes ao censo de 2010 indicarem que o bairro da UMEI C possui 2.638 habitantes, atualmente a instituição atende também crianças moradoras de uma ocupação urbana que teve início no ano de 2013.

Quanto à quantidade de residentes na ocupação, Bizzotto (2015), afirma que os movimentos sociais e moradores apresentam uma estimativa de cerca de 1500 famílias, as quais se uniram para defender o direito à moradia, pois “para essas pessoas, a ocupação constituiu a garantia de liberdade, ao se livrar de um aluguel que corroia a renda

⁴¹ O termo Aglomerados Subnormais surgiu em 1987, quando o IBGE iniciou uma reflexão a respeito das características de áreas conhecidas no Brasil por diversos nomes, como favela, comunidade, grotão, vila, mocambo, entre outros. A partir deste estudo, o conceito foi definido como sendo “o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo:- irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou-carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). (IBGE, 2011).

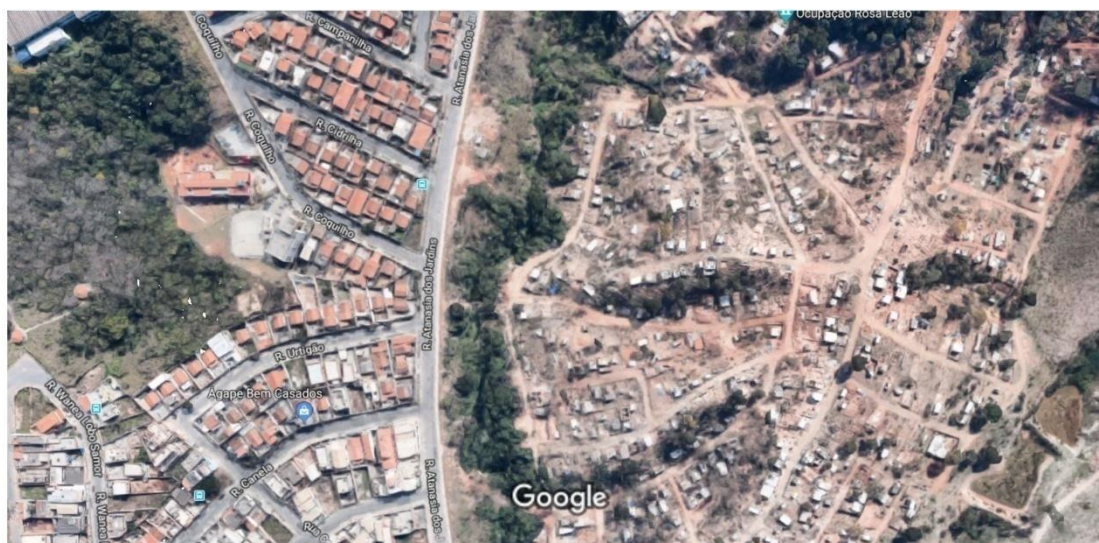
familiar ou da situação de morar de favor em casa de parentes e conhecidos.” (BIZZOTO, 2015, p. 37).

Esta ocupação é considerada pelos movimentos sociais como parte do “maior conflito fundiário de Minas Gerais pelo fato de se realizarem apropriações parciais do maior vazão urbano de Belo Horizonte, a região do Isidoro, com mais de 10 milhões de hectares de terras ociosas e desocupadas” (BITTENCOURT, 2016, p. 155). O embate, conforme este autor, alcançou tais proporções por se tratar de uma luta entre os movimentos sociais de moradia e uma empresa do setor imobiliário que planeja construir, sobre as ocupações, um empreendimento com alta valorização financeira. De acordo com ele, esta situação ocasionou em 2014 e 2015 duas tentativas de reintegração de posse por parte do poder público, as quais foram suspensas em razão da intensa mobilização de atores sociais que deram visibilidade à causa.

A respeito dos desdobramentos relacionados à ocupação definitiva do território, Rodrigues (2016) argumenta que dependem de uma forte capacidade de resistência da população local que já fora demonstrada em outros momentos. Soraggi e Aragão (2016, p. 233) reforçam que as ocupações são espaços de resistência e retrato da mobilização das famílias de baixa renda para tentar “produzir seus espaços de moradia” mas que estes espaços “são pedaços de cidades caracterizados, especialmente, pela precariedade da infraestrutura urbana e pela insegurança da posse.”

Tal situação referente à precariedade da infraestrutura pode ser conferida na próxima imagem que apresenta parte do território habitado pela população atendida pela UMEI C. Percebe-se à direita a área da ocupação, marcada, visivelmente, pela falta de planejamento, com suas ruas de terra e barracões modestos.

Figura 8 – Imagem de satélite de parte do território atendido pela UMEI C, incluindo a área da ocupação, à direita.



FONTE: Google Maps . Acesso em 28/02/2018.

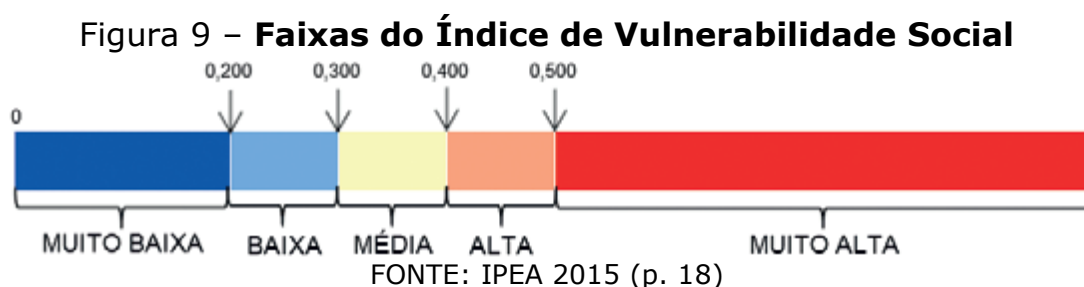
Considerando as configurações econômicas e sociais das três realidades brevemente apresentadas, é possível afirmar que dentre elas, a UMEI C atende a população mais vulnerável, admitindo-se aqui o conceito de vulnerabilidade social apresentado por Ximenes (2010) ao dicionário do grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (*Gestrado/UFMG*), a saber:

Vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural, dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social. (XIMENES, 2010, p.1)

Este mesmo autor argumenta que dentre os fatores que reforçam o quadro de vulnerabilidade de uma população, está a fragilidade na escolarização que, de forma indissociável, relaciona-se com as dimensões econômicas e sociais. Levando em consideração tal informação, e para uma melhor contextualização dos locais e da população atendida por cada

UMEI, além do IDHM já apresentado, ponderamos relevante informar o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)⁴² de cada bairro.

A figura abaixo indica a maneira como o IVS deve ser lido, considerando que ele varia entre zero e um e que, quanto mais próximo a um, maior é a vulnerabilidade social de um município ou região. Em seguida, apresentamos o resultado por bairro.



A próxima tabela (Tabela 4) apresenta os resultados por bairro, calculados a partir das variáveis dos censos demográficos do IBGE, para os anos de 2000 e 2010.

Tabela 4 - Índice de Vulnerabilidade Social por bairro

	ANO	IVS	IVS Infraestrutura Urbana	IVS Capital Humano	IVS Renda e Trabalho
Bairro da UMEI A	2000	0.264	0.402	0.171	0.220
Bairro da UMEI A	2010	0.21	0.40	0.118	0.112
Bairro da UMEI B	2000	0.322	0.331	0.345	0.291
Bairro da UMEI B	2010	0.203	0.329	0.162	0.118
Bairro da UMEI C	2000	0.531	0.403	0.658	0.533
Bairro da UMEI C	2010	0.428	0.412	0.538	0.333

FONTE : Elaboração própria com base nas informações do Atlas da Vulnerabilidade Social.(IPEA 2015)

⁴² O Índice de Vulnerabilidade Social é constituído pela associação de 16 indicadores formulados a partir do estudo do conceito de vulnerabilidade social. Sua constituição tem o objetivo de complementar o IDHM dos municípios, permitindo um mapeamento da exclusão e da vulnerabilidade através de três dimensões, a saber: **Infraestrutura Urbana**, cujos indicadores são coleta de lixo, água e esgoto inadequados e tempo de deslocamento casa-trabalho; **Capital Humano**, constituído pelos indicadores mortalidade infantil, crianças de zero a cinco anos fora da escola, crianças de seis a 14 anos fora da escola, mães jovens (10 a 17 anos), mães sem fundamental mais filhos até 15, analfabetismo, crianças em domicílio em que ninguém tem o fundamental completo e não estudam, não trabalham e baixa renda e, finalmente, a dimensão **Renda e Trabalho** que abarca os indicadores renda menor ou igual a R\$255, baixa renda e dependente de idosos, desocupação, trabalho infantil e ocupação informal sem ensino fundamental. Tais indicadores foram coletados do Atlas do Desenvolvimento Humano no país. (IPEA, 2015)

Considerando os índices da Tabela 4, podemos inferir que houve progressos em relação ao IVS para todos os bairros, mas é notável a diferença de desempenho quando são confrontados os valores entre eles, ou seja, existe a permanência do quadro de disparidades, especialmente quando comparamos os resultados do bairro da UMEI C com os demais.

Seguindo a mesma tendência dos índices de IDHM já apresentados neste trabalho, o bairro da UMEI A é o que apresenta os melhores resultados, tendo em vista que, em 2000, o IVS o caracterizava como um local de baixa vulnerabilidade social (0,264) e, em 2010 o resultado passou a ser de muito baixa vulnerabilidade social (0,21) . Ademais, as três dimensões apresentaram em 2010 resultados abaixo de 0,200, ou seja, todos os indicadores apontaram para o bairro como sendo um local de muito baixa vulnerabilidade social. A dimensão que apresentou maior evolução no período foi a Infraestrutura Urbana.

Quanto ao bairro da UMEI B, os resultados também indicam uma progressão do resultado do IVS, tendo em vista que em 2000 era considerado um local de média vulnerabilidade social (0,322) e em 2010 passou a ser caracterizado como de baixa vulnerabilidade social (0,203) . A dimensão que apresentou os melhores resultados foi a de Capital Humano.

E, finalmente, o bairro da UMEI C apresenta o maior índice de vulnerabilidade dentre os três, pois em 2000 o IVS o caracterizava como um local de muito alta vulnerabilidade social (0,531) e em 2010 passou a configurar como de alta vulnerabilidade social (0,428). Ou seja, durante o período de dez anos os avanços nos indicadores deste bairro existiram, como pode ser notado especialmente na dimensão Renda e Trabalho, entretanto não foram suficientes para atenuar o quadro de desigualdades. Chama a atenção o resultado deste bairro relativo à dimensão Capital Humano, tendo em vista que os indicadores apontaram para a permanência do quadro de muito alta vulnerabilidade em 2010 (0.538).

A respeito da dimensão Capital Humano, o IPEA (2015, p. 34) ressalta que tal resultado "expressa as fragilidades das pessoas, no que

diz respeito ao seu estoque de capital humano e ao seu potencial de construção deste capital junto às novas gerações, combinando elementos do capital familiar com o capital escolar.” Ainda de acordo com esta publicação, houve no Brasil uma significativa melhora nesta dimensão, pois “Entre 2000 e 2010, o IVS Capital Humano no Brasil teve uma redução de 0,141, o que representa 28%, passando de 0,503 (*muito alto*) para 0,362 (*médio*).”(IPEA, 2015, p. 35).

A comparação entre os resultados do IVS Capital Humano do Bairro C com os outros dois bairros e com o resultado do país possibilita inferir que a organização dos espaços nas cidades é marcada pela desigualdade, impactando sobremaneira a vida dos habitantes das regiões mais afastadas dos grandes centros, da periferia e dos aglomerados subnormais, como argumenta Motta (2017, p. 5):

As grandes desigualdades que marcam os países latino-americanos, no geral, e o Brasil, em especial, têm fortes influências sobre a organização do território, bem como esta também tem impactos sobre as relações sociais. A segregação socioespacial implica em um acirramento das desigualdades e impõe desafios para as questões urbanas.

Esta exposição das características de cada instituição e do seu entorno poderá auxiliar a análise dos índices de frequência escolar nos diários de classe, as respostas dos questionários e as entrevistas, na medida em que possibilitará o cruzamento dos dados coletados com a realidade social da população atendida.

5.2 O que dizem os dados dos Diários de Classe

O Diário de Classe é um instrumento utilizado para registrar aspectos relacionados à organização da rotina de cada turma. A responsabilidade de sua organização e preenchimento é dividida entre o Auxiliar de Secretaria e a Professora regente. Ao Auxiliar de Secretaria

cabe registrar neste documento o nome das crianças, dados pessoais, data de matrícula, quantidade de dias letivos mensais e data de desligamento da criança quando for o caso. Já à Professora cabe realizar a chamada diária das crianças e registrar ausentes e presentes; a proposta de trabalho anual para a turma, considerando a idade das crianças; planejamento mensal de atividades; dados pessoais das crianças; datas de ingresso e transferência e relatório de desenvolvimento individual. Tais orientações foram coletadas dos diários de classe consultados.

Para atender ao objetivo de analisar os dados estatísticos referentes à frequência das crianças às três UMEIs, foram analisados os diários de classe de todas as turmas, atentando para a quantidade total de faltas de cada criança ao longo do ano de 2016. Após este procedimento, foram calculadas as médias por turma, por idade e por turno, conforme tabelas e gráficos apresentados a seguir.

O quadro abaixo apresenta a quantidade de turmas por idade e turno em cada UMEI. Chama a atenção o fato de haver poucas turmas destinadas às crianças na faixa etária de zero a três anos e que, somente para esta faixa etária, a Educação Infantil é oferecida em tempo integral. Tal ocorrência pode ser atribuída à necessidade do município de atender à exigência legal de universalização da pré-escola, o que acaba por incorrer em estratégias que se baseiam em um menor número de vagas para a creche. Quanto a este aspecto, Vieira (2011), argumentou que a extensão da obrigatoriedade gerou preocupação entre especialistas da área da Educação Infantil no que se refere à possível diminuição de investimento na creche e na oferta de vagas em tempo integral.

Quadro 13 - Quantidade de turmas por idade/ turno/ UMEI no ano de 2016

IDADES	UMEI C			UMEI B			UMEI A		
	Quantidade de turmas			Quantidade de turmas			Quantidade de turmas		
	INTEGRAL	PARCIAL MANHÃ	PARCIAL TARDE	INTEGRAL	PARCIAL MANHÃ	PARCIAL TARDE	INTEGRAL	PARCIAL MANHÃ	PARCIAL TARDE
0 a 1 ano	2			2			2		
1 a 2 anos	1			1			1		
2 a 3 anos	1			1			1		1
3 a 4 anos		1	1		2	1		4	2
4 a 5 anos		5	4		3	4		1	4
5 a 6 anos		4	4		3	2		1	1

FONTE: Elaborado pela autora com base dos Diários de Classe – Ano 2016

A tabela a seguir apresenta a média de faltas das crianças nas três UMEIs, comparando os turnos parcial e integral. Em todas as UMEIs, o turno Parcial Tarde apresenta uma quantidade menor de faltas em relação ao turno Parcial Manhã. O turno Integral apresenta uma quantidade maior de faltas nas UMEIs A e C. Um dado que chama bastante atenção é a média superior de faltas nos três turnos na UMEI C em relação às demais.

Tabela 5 - Média de faltas - Turnos Integral, Parcial - Manhã e Parcial - Tarde

	UMEI C	UMEI B	UMEI A
Integral	54	26	42
Parcial manhã	42	38	37
Parcial tarde	34	32	28

FONTE: Elaborado pela autora com base nos Diários de Classe do ano de 2016.

A Tabela 6 apresenta a média de faltas por idade no turno Integral, ou seja, aquele em que as crianças matriculadas têm entre seis meses a três anos de idade. Através de sua observação, é possível inferir que as crianças do Berçário tendem a ter uma maior quantidade de faltas. Chama a atenção novamente, a quantidade superior de faltas na UMEI C, exceto para a idade de dois a três anos onde a média maior de faltas encontra-se na UMEI A.

Tabela 6 - Média de faltas por idade – Turno Integral

	UMEI C	UMEI B	UMEI A
BERÇÁRIO (0 a 1 ano)	69	28	59
1 a 2 anos	57	29	26
2 a 3 anos	39	22	50

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Diários de Classe do ano de 2016.

A próxima tabela indica a média de faltas por criança nos turnos Parcial – manhã e Parcial – tarde. Os resultados indicam que em todas as UMEIs e para todas as idades, a média de faltas é mais alta no turno da manhã. A idade em que a média alcançou o maior valor foi a de quatro anos na UMEI C, turno da manhã (47 faltas por criança) e a idade em que alcançou o menor valor foi a de três anos na UMEI A, turno da tarde (23 faltas por criança).

Tabela 7 - Média de faltas por idade – Turnos Parcial - - Manhã e Parcial-Tarde

	UMEI C		UMEI B		UMEI A	
	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE
3 anos	35	35	41	25	36	23
4 anos	47	32	35	35	34	31
5 anos	36	35	38	27	42	27

FONTE: Elaborado pela autora com base nos Diários de Classe do ano de 2016.

Através da análise das médias é possível inferir que, durante o ano de 2016 existiu uma relação entre o turno, a idade e a média de faltas das crianças, tendo em vista que os resultados mais elevados de infrequência foram apresentados pelas crianças na faixa etária de zero a três anos. Os números indicam também a tendência a uma maior quantidade de faltas no turno da manhã nas três instituições pesquisadas.

Importante considerar que os resultados baseiam-se na média geral, ou seja, na quantidade total de faltas anuais divididas pelo total de crianças matriculadas. Apesar deste resultado, existem crianças que apresentam uma quantidade superior à média geral, extrapolando o valor

de 60% de frequência estipulado pela legislação para a Pré-escola, ou seja, apresentaram mais de 80 faltas anuais. (BRASIL, 2013). Na UMEI C foi encontrada uma maior quantidade de crianças neste caso, conforme tabela abaixo:

Tabela 8 - Quantidade de crianças com mais de 60% de faltas anuais em 2016.

	Quantidade de crianças
UMEI C	45
UMEI B	16
UMEI A	14

FONTE: Elaborado pela autora com base nos Diários de Classe do ano de 2016.

Os dados expostos neste capítulo visam um esforço inicial para conhecer situações relativas à frequência escolar das crianças às UMEIs. Os números apurados nos diários de classe indicam a necessidade de um maior acompanhamento dos casos de infrequência, especialmente nas regiões mais vulneráveis do município como ilustra o caso da UMEI C.

Neste sentido, é relevante tentar compreender os motivos que influenciam as faltas das crianças, o que só é possível através da escuta das famílias. Como estratégia para conhecer tais justificativas, apresentaremos os resultados das respostas aos questionários, as quais serão expostas e analisadas na próxima seção.

5.3 Analisando os questionários

Como já foi dito, a aplicação dos questionários aos familiares foi realizada com o intuito de responder ao objetivo específico de pesquisar os motivos de infrequência escolar das crianças na Educação Infantil. Os questionários foram aplicados para os familiares das três instituições pesquisadas entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Foram abordadas as pessoas que levavam e buscavam as crianças durante a entrada e saída, nos horários da manhã – às 07h e às 11h30min - e tarde

- às 13h e às 17h30min - tendo sido realizada uma visita em cada horário, totalizando doze oportunidades de aplicação. Desta maneira, foi possível alcançar familiares de crianças dos dois turnos parciais e do turno integral em cada UMEI, totalizando o preenchimento de 75 questionários na UMEI A, 81 na UMEI B e 77 na UMEI C.

Como pode ser visto, não foi possível alcançar a totalidade do público atendido, mas é importante elucidar que optamos por tal tipo de abordagem com maior proximidade, para tentarmos minimizar algumas limitações do uso do questionário como instrumento de pesquisa, conforme apresentadas por Gil (2008, p.122). Levando em consideração os possíveis entraves elencados por este autor, tentamos agir de tal forma que fosse possível: evitar a exclusão das pessoas que não sabiam ler e escrever; auxiliar o respondente quando este não compreendia as questões; ter consciência das circunstâncias em que os questionários foram respondidos e garantir que a maioria das pessoas devolvesse o instrumento devidamente preenchido.

Todavia, conforme registro no caderno de campo, ocorreram alguns impedimentos para que um número maior de questionários fosse preenchido, os quais podem ser relacionados à organização da rotina dos familiares e da própria instituição, tendo em vista que muitas pessoas negaram-se a responder a solicitação apresentando a justificativa de estarem atrasadas para o trabalho, ou para buscarem crianças em outras instituições ou, ainda, para prepararem as refeições. Além disso, muitas pessoas eram impedidas de responder por estarem carregando crianças pequenas.

Tais justificativas e a observação de alguns comportamentos durante a entrada e saída dos turnos podem auxiliar no entendimento de como a dinâmica de organização das instituições podem influenciar na relação entre os profissionais e as famílias, tendo em vista que nestes momentos parece não haver espaço para maiores interações, pois os

familiares, em sua maioria, demonstraram a necessidade de levar e buscar as crianças de forma rápida para dar conta de afazeres profissionais e domésticos.

Para a análise dos questionários foi realizada uma tabulação cruzada, utilizando o software SPSS. De acordo com Gil (2008, p. 159) este tipo de tabulação “consiste na contagem das frequências que ocorrem juntamente em dois ou mais conjuntos de categorias”, tendo sido os resultados organizados em tabelas e gráficos, os quais serão apresentados a seguir.

Importante ressaltar que a análise dos dados é uma tentativa inicial de compreender a relação entre a frequência escolar e os aspectos relacionados à organização familiar e institucional, e, levando em consideração a falta de trabalhos que investiguem tal temática, os apontamentos referentes a cada resultado quantitativo não têm a pretensão de apresentar conclusões inquestionáveis. Tal condição pode estar relacionada às características da própria análise quantitativa, pois o tratamento de dados quantitativos oferece “indícios sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas.” Gatti (2004, p.14).

As primeiras tabelas referem-se à apresentação do perfil dos respondentes em cada UMEI, mais especificamente dos índices relacionados às variáveis Cor (Tabela 9) , Escolaridade (Tabela 10), Composição Familiar (Tabela 11) e Sexo (Tabela 12). Logo após, são apresentados os resultados referentes aos principais motivos de falta das crianças.

Tabela 9 - Cor do respondente por UMEI

	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
UMEI A	23,9%	21,7%	47,8%	4,3%	2,2%
UMEI B	41,3%	15,9%	41,3%	1,6%	0,0%
UMEI C	14,3%	20,0%	60,0%	2,9%	2,9%
TOTAL	29,2%	18,8%	47,9%	2,8%	1,4%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários. 2017

Os índices apresentados na Tabela 9 referem-se à variável Cor, a qual, seguindo o formato adotado pelo IBGE, foi definida por autodeclaração, ou seja, o próprio respondente escolheu uma das cinco opções do questionário: branca, parda, preta, amarela ou indígena. Os resultados demonstram uma predominância da cor parda nas três UMEIs, aspecto que tem sido tendência no país, pois, conforme dados da PNAD Contínua de 2016, entre os anos de 2012 e 2016, o percentual de autodeclarados brancos caiu de 46,6% para 44,2%, enquanto o índice de pardos aumentou de 45,3% para 46,7% e o de pretos, de 7,4% para 8,2%. (IBGE, 2017).

É importante apresentar uma reflexão a respeito do significado destes dados demográficos, os quais, de acordo com Gomes (2011, p. 110) são passíveis “de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas”. Conforme esta autora, a interpretação defendida pelo Movimento Negro é a de que o conjunto da população negra no Brasil seja definido pela incorporação das categorias raciais “preto” e “pardo”. Neste sentido, podemos admitir que a maior parte dos familiares respondentes nas três instituições está no conjunto da população negra.

Um aspecto que chama atenção é o número superior de negros na UMEI C em relação às demais, tendo em vista que, nesta instituição, tal categoria abarca 80% dos casos (20,0% preta e 60% parda). Este resultado confirma a constatação de Motta (2017), o qual, ao realizar um estudo sobre a desigualdade socioespacial que atinge a população dos aglomerados subnormais de Belo Horizonte, pode verificar que

cerca de 74% dos moradores de favelas em Belo Horizonte são negros (pretos ou pardos) e estudos indicam que há ainda um diferencial de renda provindo de um mercado de trabalho segmentado e discriminatório contra esse grupo racial, principalmente do sexo feminino. (MOTTA, 2017, p.11)

A próxima tabela (Tabela 10) é referente à escolaridade dos respondentes. Os índices demonstram uma diferença significativa de

resultados, reforçando o fato de existir uma distância social entre as três UMEIs, tendo em vista que a escolaridade é um dos fatores que reforçam o quadro de vulnerabilidade social de uma população, que “de forma indissociável relaciona-se com as dimensões econômicas e sociais” (XIMENES, 2010).

Na UMEI A, o maior percentual encontra-se na opção Ensino Superior Completo. Na UMEI B, a maior parte dos respondentes assinalou ter Ensino Médio Completo e houve, também, um quantitativo considerável de concluintes do Ensino Superior.

Quanto à UMEI C, os resultados indicam uma quantidade ínfima de concluintes do Ensino Superior enquanto a quantidade de pessoas com Ensino Fundamental Incompleto é superior ao da UMEI B. Nesta UMEI, assim como na UMEI B, a maioria dos respondentes assinalou terem concluído o Ensino Médio.

Tabela 10 - **Escolaridade do respondente por UMEI**

	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo
UMEI A	0,0%	6,5%	26,1%	26,1%	41,3%
UMEI B	9,4%	10,9%	7,8%	40,6%	31,3%
UMEI C	20,0%	17,1%	19,5%	40,9%	2,5%
TOTAL	9,0%	11,0%	16,6%	36,6%	26,9%

FONTE: Elaborado pela autora com base nos questionários. 2017

Em relação à Composição Familiar, percebemos através dos dados registrados na Tabela 11 que prevalece, nas três UMEIs, o tipo nuclear (Symansky, 2002), tendo em vista que a maioria dos respondentes assinalou que a criança mora com a **mãe e pai** e com **mãe, pai e irmãos**. É possível observar também que tal configuração está mais presente na UMEI A (78,3%), seguida da UMEI B (70,3%) e, depois, da UMEI C (51,4%).

Quando observamos as composições familiares monoparentais, percebemos que os maiores índices se referem aos casos de famílias chefiadas por mulheres nas três UMEIs, com um número consideravelmente superior na UMEI C, pois somados os índices de respostas aos itens **somente com a mãe** e **mãe e irmãos**, temos o total de 40% nesta UMEI. Na UMEI B, este percentual chega a 15,6%, e na UMEI A atinge 8,7%. Em relação às famílias monoparentais masculinas, somados os resultados dos itens **somente com o pai** e **pai e irmãos**, temos 2,9% na UMEI C, 4,7% na UMEI B e um resultado nulo na UMEI A. A ocorrência desta supremacia de famílias monoparentais femininas ocorre em todo o país, tendo em vista que, de acordo com IBGE, entre os anos 2000 e 2010, tal composição passou de 15,3% para 16,2%, enquanto as masculinas se mantiveram nos mesmos patamares de 1,9% para 2,4%. (IBGE, 2012).

É necessário considerar que as famílias monoparentais femininas encontram-se em situação de maior vulnerabilidade. De acordo com Babiuk (2015, p. 2), "As famílias monoparentais de mães sozinhas com filhos são mais vulneráveis no plano econômico, no provimento de víveres e nos cuidados prestados aos filhos". Ainda de acordo com esta autora, as situações de vulnerabilidade são agravadas para este tipo de família porque

(...) estas mulheres têm múltiplas jornadas: são mães, esposas, profissionais e seu dia-a-dia é como a da maioria dos cidadãos, que dividem seu tempo entre os afazeres, assumem o papel de mãe e pai, emocionalmente e economicamente. Assim, o cotidiano de muitas dessas famílias é permeado pelas várias expressões da questão social, advindas do modo de produção capitalista e da divisão social e sexual do trabalho, como a dificuldade financeira, a falta de acesso à saúde, a precarização da vida, entre outros, assim como para outras famílias que são nucleares. Não obstante, o que se vê é que as provedoras do lar de famílias monoparentais femininas são estigmatizadas, devido à estrutura sócio-histórica e cultural que se criou em relação ao papel da mulher. Existem vários avanços, porém há muito que conquistar. (BABIUK, 2015, p.3)

Tabela 11 - Composição familiar - pessoas que moram com a criança

	Somente a mãe	Mãe e irmãos	Somente o pai	Pai e irmãos	Mãe e pai	Mãe, pai e irmãos	Outros parentes
UMEI A	6,5%	2,2%	0,0%	0,0%	58,7%	19,6%	13,0%
UMEI B	10,9%	4,7%	0,0%	4,7%	29,7%	40,6%	7,8%
UMEI C	5,7%	34,3%	2,9%	0,0%	25,7%	25,7%	5,7%
TOTAL	8,3%	11,0%	1,4%	2,1%	37,9%	30,3%	9,0%

FONTE: Elaborado pela autora com base nos questionários. 2017

A próxima tabela (Tabela 12) apresenta a distribuição dos respondentes por sexo e os resultados mostram a predominância das mulheres nas três UMEIs, especialmente na UMEI C (91,4%). Podemos inferir, baseadas nestes dados, que existe a responsabilização deste público para o cuidado em buscar e levar as crianças às instituições.

Tabela 12 - Sexo do respondente

	Masculino	Feminino
UMEI A	26,1%	73,9%
UMEI B	33,3%	66,7%
UMEI C	8,6%	91,4%
TOTAL	25,0%	75,0%

FONTE: elaboração própria com base nos questionários. 2017

Passaremos agora a analisar os motivos de falta das crianças. Para compor o quadro, foi solicitado aos respondentes que assinalassem sim ou não para cada provável situação que pudesse interferir na frequência das crianças às instituições. Os resultados foram organizados na tabela abaixo (Tabela 13) e enumerados em ordem decrescente, ou seja, os motivos que mais receberam respostas positivas aparecem nas primeiras posições.

Tabela 13 - Motivos de falta das crianças por UMEI, percentuais

por instituição

	UMEI A		UMEI B		UMEI C	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1 - Adoecimento da criança	80,4%	19,6%	68,8%	31,3%	57,1%	42,9%
2 - Tratamentos médicos	54,3%	45,7%	40,6%	59,4%	28,6%	71,4%
3 - Condições climáticas (se está frio, se está chovendo, etc)	32,6%	67,4%	15,6%	84,4%	45,7%	54,3%
4 - Atraso em relação aos horários da UMEI.	13,0%	87,0%	14,1%	85,9%	34,3%	65,7%
5 - Dificuldade de chegar à UMEI por falta de acessibilidade (ruas com buracos, arro, poeira, por exemplo)	0,0%	100,0%	1,6%	98,4%	25,7%	74,3%
6 - Acompanhamento especializado (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, etc)	13,0%	87,0%	15,6%	84,4%	17,1%	82,9%
7 - Adoecimento dos pais e/ou responsáveis.	13,0%	87,0%	21,9%	78,1%	17,1%	82,9%
8 - Por falta de pessoas que façam o traslado da criança.	13,0%	87,0%	17,2%	82,8%	14,3%	85,7%
9 - Incompatibilidade de horários em relação ao trabalho dos pais	17,4%	82,6%	9,4%	90,6%	14,3%	85,7%
10 - Dificuldade de meio de transporte para levar a criança.	13,0%	87,0%	4,7%	95,3%	5,7%	94,3%
11 - Distância entre a residência da criança e a UMEI	6,5%	93,5%	9,4%	90,6%	5,7%	94,3%
12 - Dificuldade de adaptação da criança à UMEI.	2,2%	97,8%	9,4%	90,6%	5,7%	94,3%
13 - Por causa do turno em que está matriculada.	2,2%	97,8%	7,8%	92,2%	2,9%	97,1%

FONTE: Elaborado pela autora com base nos questionários. 2017

Podemos observar que o **adoecimento da criança** foi apontado pelos respondentes como principal fator que provoca a infrequência escolar, seguido do motivo **tratamentos médicos**. Tais resultados estão relacionados à condição de vulnerabilidade relacionada à saúde das crianças pequenas, e as pesquisas que tratam desta temática foram

encontradas em estudos da área da saúde, tais como Amorim e Rossetti-Ferreira (1999); Maranhão (2000); Rapoport e Piccinini (2001) e Pedraza, Queiroz e Sales (2014).

Um fator que chama a atenção é que o cruzamento das variáveis **idade da criança** e **adoecimento da criança** demonstrou que este motivo foi apontado com mais frequência pelos respondentes responsáveis pelas crianças menores, conforme pode ser conferido na Tabela 14.

Tabela 14 - Idade da criança e adoecimento

Idade da criança	Motivo de falta da criança: Adoecimento	
	Sim	Não
1 ano	81,8%	18,2%
2 anos	93,3%	6,7%
3 anos	87,5%	12,5%
4 anos	57,1%	42,9%
5 anos	60,5%	39,5%
6 anos	45,5%	54,5%

FONTE: Elaboração própria com base nos questionários. 2017.

Observando esta tabela, podemos inferir que, embora ainda seja indicado como motivo de falta, o adoecimento tende a diminuir conforme a idade da criança avança. Este dado reitera os resultados encontrados na análise dos diários de classe, os quais indicaram um maior número de faltas para as crianças que frequentam a Creche.

O terceiro motivo a receber mais respostas positivas foi o relacionado às condições climáticas (Tabela 13). Interessante observar que o índice foi maior na UMEI C, a qual, conforme já foi descrito, atende famílias residentes na ocupação, as quais encontram dificuldades de acesso por residirem em local com infraestrutura ainda precária. Durante a aplicação dos questionários, as pessoas nesta UMEI justificavam a opção afirmativa para este motivo, relatando que as ruas ficam com muito barro

em períodos chuvosos, ou que os barracões são atingidos pela chuva, molhando as mochilas, material e roupas das crianças.

Além disso, em períodos com clima mais seco, as crianças adoecem com mais frequência, vítimas, em sua maioria, de doenças infecciosas respiratórias, conforme Amorim e Rossetti-Ferreira (1999). Tais dados confirmam os números encontrados nos diários de classe, os quais indicaram uma maior concentração de faltas das crianças entre os meses de maio e julho.

O motivo "**Atraso em relação aos horários da UMEI**" também demonstrou ser mais significativo para os respondentes da UMEI C.

A análise do quinto motivo, que consiste na dificuldade de chegar à UMEI por falta de acessibilidade, possibilita reforçar a afirmação que já fora apresentada neste trabalho a qual consiste na constatação de que a população residente na área mais vulnerável sofre com questões ligadas à infraestrutura urbana causadas pela falta de planejamento e crescimento desordenado. Neste item, chama a atenção o fato de que 25% dos respondentes da UMEI C indicaram enfrentar tais impedimentos enquanto na UMEI B tal índice fica em apenas 1,6% e chega a ser nulo na UMEI A.

Outro motivo relacionado à saúde aparece como bastante significativo, especialmente na UMEI C, e refere-se às faltas causadas pela necessidade de acompanhamento especializado (Motivo 7). Nas justificativas encontradas nos Diários de Classe, foi possível perceber que as crianças que fazem este tipo de acompanhamento geralmente apresentam um dia determinado de falta de forma periódica podendo ser semanalmente ou quinzenalmente ou, ainda, mensalmente.

Os motivos 7, 8 e 9 os quais constituem, respectivamente, **Adoecimento dos pais e/ou responsáveis; Por falta de pessoas que façam o traslado da criança e Incompatibilidade de horários em relação ao trabalho dos pais** apresentaram resultados aproximados nas três instituições e confirmam que a frequência escolar

das crianças na Educação Infantil depende da organização da vida familiar e da disponibilidade de adultos que se responsabilizem por sua efetivação.

E, por fim, dentre os motivos apontados, os que demonstraram menor relevância no que se refere à influência para as faltas das crianças nas três instituições foram ***Dificuldade de meio de transporte para levar a criança; Distância entre a residência da criança e a UMEI; Dificuldade de adaptação da criança à UMEI e Por causa do turno em que está matriculada.*** Possivelmente, tais motivos não se mostraram tão impactantes por causa da proximidade entre as residências das crianças e as instituições.

5.4 Analisando as entrevistas

5.4.1 Caracterização dos sujeitos

Iniciaremos esta seção com a apresentação dos quadros de caracterização dos sujeitos entrevistados. Em primeiro lugar, apresentaremos a caracterização do grupo de famílias das crianças consideradas frequentes, em seguida o das famílias das crianças consideradas infrequentes e, por fim, o quadro dos profissionais da educação.

É importante chamar a atenção para o fato de que, dentre o grupo dos familiares, foram entrevistadas apenas mulheres, sendo nove mães, duas avós e uma madrastra. Esta configuração não foi intencional tendo em vista que ao tentarmos entrar em contato com as famílias, o número de telefone de referência registrado nos documentos das crianças eram, em sua maioria, pertencentes a mulheres. Apenas um pai aceitou conceder a entrevista, mas não compareceu à UMEI na data combinada. Tal fato retrata a responsabilidade feminina para o cuidado e

acompanhamento das questões que envolvem a vida escolar das crianças. (BABIUK, 2015).

Quadro 14 - Caracterização do grupo de familiares das crianças consideradas frequentes por UMEI.

Instituição	UMEI A	
Identificação	FA1	FA2
Classificação da criança na pesquisa	Criança frequente na Creche	Criança frequente na Pré-escola
Grau de parentesco com a criança	Mãe	Mãe
Profissão	Vendedora (loja de roupas)	Auxiliar de apoio à inclusão.
Escolaridade	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo
Idade da criança	1 ano	5 anos
Turno que a criança frequenta	Integral	Tarde
Quantidade de faltas da criança em 2016	13	15
Local de residência	Bairro em que a UMEI está localizada.	Bairro em que a UMEI está localizada.
Informações complementares	Matriculou a criança porque precisa trabalhar.	Matriculou a criança porque precisa trabalhar.
Instituição	UMEI B	
Identificação	FB1	FB2
Classificação da criança na pesquisa	Criança frequente na Creche	Criança frequente na Pré-escola.
Grau de parentesco com a criança	Mãe	Mãe
Profissão	Professora	Auxiliar de apoio à inclusão
Escolaridade	Ensino Superior - Pedagogia	Graduanda - Pedagogia
Idade da criança	2 anos	5 anos
Turno que a criança frequenta	Integral	Manhã
Quantidade de faltas da criança em 2016	20	15
Local de residência	Bairro vizinho ao da UMEI.	Bairro vizinho ao da UMEI.
Informações	Matriculou a criança porque	Matriculou a criança porque

complementares	precisa trabalhar	precisa trabalhar
Instituição	UMEI C	
Identificação	FC1	FC2
Classificação da criança na pesquisa	Criança frequente na Creche	Criança frequente na Pré-escola
Grau de parentesco com a criança	Mãe	Mãe
Profissão	Serviços Gerais	Professora
Escolaridade	Ensino Médio	Superior - Pedagogia
Idade da criança	2 anos	4 anos
Turno que a criança frequenta	Integral	Tarde
Quantidade de faltas da criança em 2016.	16	11
Local de residência	Bairro em que a UMEI está localizada.	Bairro em que a UMEI está localizada.
Informações complementares	Matriculou a criança porque precisa trabalhar.	Matriculou a criança porque precisa trabalhar.

FONTE: Elaborado pela autora com base nas informações concedidas durante as entrevistas e nos dados dos diários de classe do ano de 2016.

O próximo quadro apresenta a caracterização do grupo de familiares das crianças consideradas infrequentes. Alguns dados chamam a atenção se compararmos com aqueles encontrados no quadro anterior. O primeiro deles refere-se à configuração familiar, pois percebemos que, além de existir a confirmação da responsabilização feminina pela guarda da criança, neste quadro apareceram duas avós e uma mãe adolescente, arranjos familiares que configuram-se como fatores adicionais de causas de vulnerabilidade, conforme critérios estabelecidos pela própria PBH, já citados neste estudo.

Outra característica diferencial é o nível de escolaridade das entrevistadas, o qual, de forma geral, mostra-se inferior ao quadro anterior. Conforme já foi discutido no capítulo de análise dos questionários, este é um fator que também influencia para a configuração da situação de vulnerabilidade.

Quadro 15 - Caracterização do grupo de familiares das crianças consideradas infrequentes por UMEI

Instituição	UMEI A	
Identificação	FA3	FA4
Classificação da criança na pesquisa	Criança infrequente na Creche	Criança infrequente na Pré-escola
Grau de parentesco com a criança	Mãe	Madrastra
Profissão	Psicóloga	Estava desempregada
Escolaridade	Superior completo – Psicologia	Superior incompleto em Gestão de RH.
Idade da criança	1 ano	5 anos
Turno que a criança frequenta.	Integral	Tarde
Quantidade de faltas da criança em 2016	84	82
Local de residência	Bairro em que a UMEI está localizada.	Bairro em que a UMEI está localizada.
Informações complementares	A criança possui um comprometimento motor. Foi matriculada por indicação médica e faz tratamento periódico .	A criança foi matriculada aos dois anos na UMEI. Atualmente, reside com a avó paterna. Segundo a madrastra, a mãe não acompanha a vida escolar da criança.
Instituição	UMEI B	
Identificação	FB3	FB4
Classificação da criança na pesquisa	Criança infrequente na Creche	Criança infrequente na Pré-escola
Grau de Parentesco com a criança	Avó	Mãe
Profissão	Auxiliar de cozinha	Seviços Gerais
Escolaridade	Fundamental incompleto (até 7ª série)	Fundamental incompleto (até 4ª série)
Idade da criança	3 anos	2 anos
Turno que a criança frequenta.	Manhã	Integral
Quantidade de faltas da criança em 2016.	90	92
Local de residência	Bairro vizinho ao da UMEI.	Bairro em que a UMEI está localizada.
	Matriculou a criança porque	A mãe possui duas crianças na

Informações complementares	precisa trabalhar. Segundo a avó, a criança mora com ela e fica sob sua responsabilidade nos períodos em que a mãe está morando em outro local.	UMEI. Trata-se de um casal de gêmeos. Ao final do ano de 2016, as crianças precisaram faltar para acompanhá-la em uma viagem e ficaram infrequentes por três meses.
Instituição	UMEI C	
Identificação	FC3	FC4
Classificação da criança na pesquisa	Criança infrequente na Creche	Criança infrequente na Pré-escola.
Grau de Parentesco com a criança	Mãe (adolescente)	Mãe
Profissão	Estava desempregada	Vendedora
Escolaridade	Ensino fundamental completo	Ensino médio incompleto.
Idade da criança	2 anos	4 anos
Turno que a criança frequenta.	Integral	Manhã
Quantidade de faltas da criança em 2016.	90	88
Local de residência	Área de ocupação próxima à UMEI	Bairro em que a UMEI está localizada
Informações complementares	A mãe disse que tinha 15 anos quando matriculou a criança. Conseguiu a vaga por ter sido considerada em situação de vulnerabilidade. Afirmou que precisava da matrícula para garantir o sustento da criança.	Matriculou a criança porque acredita que "já estava na hora de ir pra escola."

FONTE: Elaborado pela autora com base nas informações concedidas durante as entrevistas e nos dados dos diários de classe do ano de 2016.

O próximo quadro apresenta a caracterização do grupo de profissionais da educação entrevistados.

Quando 16 - **Caracterização do grupo de profissionais da educação**

Instituição	UMEI A			
Identificação	ASA	PA	VDA	CPA
Função	Auxiliar de Secretaria	Professora	Vice Diretora	Coordenadora Pedagógica

Horário de trabalho	Manhã	Manhã	Integral	Integral
Formação	Letras	Pedagogia	Pedagogia	Magistério e Letras
Tempo de trabalho na educação infantil	9 anos	7 anos	13 anos	13 anos
Instituição	UMEI B			
Identificação	ASB	PB	VDB	CPB
Função	Auxiliar de Secretária	Professora	Vice Diretora	Coordenadora Pedagógica
Horário de trabalho	Manhã	Manhã	Integral	Integral
Escolaridade	Graduando em Direito	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de trabalho na Educação Infantil	4 anos	4 anos	13 anos	11 anos
Instituição	UMEI C			
Identificação	ASC	PC	VDC	CPC
Função	Auxiliar de Secretária	Professora	Vice Diretora	Coordenadora Pedagógica
Horário de trabalho	Manhã	Manhã	Integral	Integral
Formação	Letras	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de trabalho na Educação Infantil	9 anos	7 anos	13 anos	13 anos
Instituição	SMED/GECEDI			
Identificação	G1			
Função	Gerente de Coordenação da Educação Infantil			
Horário de trabalho	Integral			
Formação	Pedagogia/Psicopedagogia			

FONTE: Elaborado pela autora com base nas informações concedidas durante as entrevistas.

Passaremos agora a analisar as entrevistas, sob a perspectiva de cinco categorias analíticas, as quais foram formuladas conforme as falas apresentadas pelos entrevistados.

5.4.2 Expectativas quanto à instituição de Educação Infantil.

Esta categoria reúne as concepções inerentes à função da instituição pública de Educação Infantil e as expectativas apresentadas por familiares

e profissionais quanto às práticas de cuidado e educação realizadas nestes locais.

As **expectativas familiares** quanto à função da instituição de Educação Infantil ficaram tangíveis diante do questionamento sobre o motivo pelo qual procuraram a UMEI para matricularem as crianças. Dentre as concepções apresentadas pelo **grupo de famílias das crianças frequentes**, destacamos em primeiro lugar a procura pelas instituições por considerarem estes locais seguros para deixarem as crianças **enquanto precisam trabalhar**, conforme pode ser conferido nas falas a seguir:

Ela veio na turma de um ano porque eu realmente precisava trabalhar e não tinha com quem deixá-la. (FB1)

Ela tá aqui desde o ano passado, mas ela já estudava numa escola particular. Porque eu não tinha conseguido a vaga dela ainda e precisava de trabalhar. (FC1)

A justificativa de matrícula na Educação Infantil por conta do trabalho das mães trabalhadoras revela ainda o principal motivo do advento das instituições. Necessário considerar que esta pesquisa envolveu apenas familiares do sexo feminino o que corrobora para a constatação de que a expansão da Educação Infantil é um meio legítimo de colaborar para que as mulheres tenham a oportunidade de atuar profissionalmente. Nesta perspectiva, o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 indica que as instituições cumprem um dos pilares que constituem sua função sócio-política, pois

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. (BRASIL, Parecer CNE/CEB, 2009, p. 11)

Algumas famílias apontaram que, apesar da motivação inicial para procura da instituição ter sido a necessidade por conta do trabalho dos

responsáveis, paulatinamente passaram a reconhecer seu **caráter educativo**.

Eu matriculei ela mais porque eu precisava trabalhar, e também porque eu achei que o desenvolvimento dela, ela necessitava. (FA1)

Não, no começo ela foi pra escolinha ela tinha um ano e sete meses. Quando ela foi pra escolinha era porque eu tava trabalhando. Depois que eu saí não tinha porque ela sair, aí eu deixei ela, eu preferi deixar, preferi deixar ela na escolinha, só tirei do horário integral, deixei só a parte da tarde. (FC2)

Então, no início foi mais pra conseguir um lugar pra ela ficar mesmo, né?! Depois a gente vai entendendo a importância da Educação Infantil. O meu filho não entrou tão cedo quanto ela aqui e ela, assim, todas as etapas dela foi mais avançado que ele, assim, ela aprendeu cores mais rápido, a coordenação motora foi mais tranquila do que ele, então, no início foi mais um lugar pra ela ficar, depois eu fui vendo a importância que tinha pra vida dela, sabe? (FC1)

Esta transição da perspectiva meramente assistencialista das instituições para uma que converge para o reconhecimento do atendimento educacional, colabora para a justificativa da inserção do atendimento às crianças de zero a cinco anos na área da educação. Ademais, demonstra uma alteração quanto às expectativas familiares a respeito do trabalho realizado nestes espaços, os quais, devido às alterações das configurações familiares e aos estudos científicos a respeito do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, passaram a exercer junto às famílias a tarefa de partilha não apenas de guarda, mas também de promoção do desenvolvimento das crianças pequenas, conforme Chamboredon e Prévot (1986).

A busca pela instituição motivada pela necessidade de um lugar para deixar as crianças devido ao trabalho dos responsáveis, foi apontada também por uma pessoa do grupo de **famílias das crianças infrequentes**, conforme o seguinte trecho:

então a Y desde o início mora comigo. C que morou comigo. Aí C ia embora e Y ficava. Então assim, eu que precisava, no caso de colocar Y pra estudar, como é que ela ficava lá em casa sozinha? Minha mãe sai, é de idade, lá no lote não fica ninguém. Então, ou eu pagava um particular ou eu ... graças a Deus consegui aqui, né?! (FB3)

Entretanto, neste grupo, distintas motivações para matrícula nas UMEIs foram citadas e merecem ser analisadas. Uma delas refere-se à tentativa de garantir o **sustento** da criança diante de uma situação financeira difícil.

Eu não tinha dinheiro de Bolsa Família, não tinha dinheiro pra comprar as coisas pra ele em casa e na UMEI eu sabia que ele ia ter uma alimentação melhor do que em casa. (FC3)

Outra justificativa diversa para a procura pela instituição foi apresentada pela mãe que possui um casal de gêmeos, a qual justificou a matrícula como forma de conseguir um **descanso** das atividades relacionadas ao cuidado com os filhos e **melhorar a convivência** entre eles.

Então , assim, o meu caso eu achei melhor colocar na escola , né porque eu precisava pra respirar um pouco em casa eu sempre falo isto porque ser mãe de gêmeos não é muito fácil. É uma luta bem grande, né, mas é claro que Deus dá vitória pra gente , né? Então assim, pra mim foi muito bom porque em casa eles veio pra UMEI em salinhas separadas, e salinha separada também foi maravilhoso pra mim porque eles eram muito dependentes tanto de mim quanto um do outro. Pra mim foi maravilhoso, o comportamento deles foi mudando, né? Então pra mim foi maravilhoso, a UMEI pra mim hoje, como se diz, pra mim é quase tudo. Pra mim, né, porque quando eles não vêm pra escola, neste dia eu falo "é... hoje foi... correria mesmo, né?!" Dois , me deixa assim... (FB4)

Uma terceira justificativa destoante das demais já apresentadas, pertence a uma mãe, a qual informou que efetuou a matrícula por **indicação da equipe médica** que acompanha seu filho. A criança faz tratamento em um hospital do município que atende crianças que possuem algum comprometimento motor. De acordo com ela, a matrícula foi sugerida devido às práticas inclusivas da UMEI e o favorecimento à socialização.

Então, quando eu descobri o diagnóstico da patologia do H (criança), eu fazia acompanhamento no S. (Hospital), e eles sugeriram matricular o H. na escola, aí fizeram uma busca , né, por escolas inclusivas e tal e o S. me orientou a procurar a UMEI pela questão da inclusão. Então esse é o principal motivo. Pra que ele conseguisse desenvolver a questão social, né pra que, ainda tem muito a se desenvolvido, mas já colaborou bastante pra ele, assim no dia a dia. (FA3)

Uma professora ressaltou a função socializadora da UMEI para as crianças com deficiência e de como a ação complementar à da família e a convivência com outras crianças na instituição pode proporcionar meios para um desenvolvimento satisfatório.

Esta questão da socialização é muito importante. As crianças que são especiais, né, o ano retrasado eu tive um aluno autista, tem que ver, como que a médica falou com a mãe dele, a neuro falou: "matricula ele na UMEI" É tanto que ele entrou com o irmão que também é especial e ele não faltava, só faltava o dia que tinha médico, que tinha fono . Então, assim como ele desenvolveu, assim, é de arrepiar! Porque ele teve um salto assim, o desenvolvimento social, a comunicação a gente ajudou assim no desfralde, com três anos ele usava fralda, a gente auxiliou a família. Então assim, ele não comia sozinho, aqui ele comia sozinho. Então assim ele via as outras crianças fazendo, ele fazia. Descascar banana? Ele nem sabia. A mãe não deixava, né, aquela super proteção, então assim, ele começou comer sozinho, descascar fruta sozinho. (PC)

Após relatarem a motivação para a matrícula das crianças, algumas famílias expuseram sua **opinião sobre o trabalho realizado** nas instituições. Tais falas podem agregar elementos para compreendermos a concepção que elas apresentam sobre a escolarização das crianças na Educação Infantil.

Tanto no grupo das **famílias das crianças frequentes**, quanto no das **famílias das crianças infrequentes**, houve um consenso quanto à importância da atuação das instituições para o desenvolvimento infantil, pois a maioria das mães relatou que perceberam um desenvolvimento satisfatório após o ingresso na UMEI e ressaltaram a qualidade do atendimento e os benefícios ofertados ao desenvolvimento das crianças advindos da experiência educativa em ambiente coletivo.

E... meus filhos só tiveram ganhos, assim, meu menino entrou quando ele tinha dois aninhos e minha filha entrou com sete meses, então teve coisa que ela desenvolveu antes dos dois aninhos que ele não teve porque ficava só em casa sendo cuidado por vó, recebia tudo na mão questão de independência, de aprender a se virar sozinha, de aprender a dividir, tudo , teve coisa que ele não aprendeu aqui e aprendeu um pouco mais tarde, então a educação infantil é muito importante. (FC2)

Ela já estava com três anos, e eu achei que já tava na hora dela começar a frequentar a escola, ter contanto com outras crianças. É

porque que eu acho que desde cedo as crianças tem que ter este compromisso com a escola, com a educação. Pra aprender a ter comprometimento com a coisas, a ter responsabilidade, né? É desde cedo que começa. (FA2)

Ela desenvolveu bastante , ela tem problema na fala... soltou a língua, mudou bastante , tá falando muito fluente agora, era enrolado demais, era muito enrolado, mudou pra melhor, graças a Deus. (FC1)

Acho que a Educação Infantil é muito importante pra criança, pra ela inserir mesmo tá socializando com outra criança, né, uma fase de aprendizagem e de crescimento pra criança, então eu acho muito importante a educação infantil. (FB2).

Fora a saúde dela, né? Ela aprendeu a falar melhor, ela aprendeu a lidar com crianças porque lá em casa só tem adultos, agora é que tem desenvolvido. Quando ela entrou aqui ela era a única criança que tinha, ela só ficava no meio de adultos, ela agora tem três anos e a mente de três anos. Por mais que ela era esperta ela tinha, vamos supor um ano e pouco, dois anos , com a mente de uma criança de 10, 11 , 12 anos . Y era muito prejudicada lá em casa. Isto aqui foi pra mim, pra mim foi ótimo, pra Y aprender. (FB3)

L já sabe escrever o nome dela, o primeiro nome. Já escreve certinho... reconhece números, a independência, a autonomia dela pra fazer as coisas, é nítido isto. Você vê a oralidade dela em relação a outras crianças até mais velhas mas que não estão na escola, ela fala perfeitamente frases, ela conta as coisas. Eu vejo primo que não tá na escola ela tá bem mais na frente. (FB1)

Quando ela entrou pra cá, Y era obesa, era bem acima, portanto que u tenho até foto dela pra comprovar tanto é que ela tá com nutricionista, ela tá bem. A altura dela ta boa, ela perdeu peso, o peso dela tá bom pra altura dela. Tem pouco tempo que eu levei ela no nutricionista e o que acontece, aqui, porque lá em casa eu vinha trabalhar , a mãe cuidava e o que acontece, é só bala, *toddy*, coisa doce. Y não comia fruta , não almoçava e não jantava ela não gostava de comida de sal devido a mãe dela não ensinar. Só bobagem, nem comida. Nem comigo, quando eu chegava do serviço ela não queria comida. Aqui, não. Aqui ela aprendeu que tem horário de almoço, tem fruta. Ela não comia fruta nenhuma. Hoje ela pega uma banana, pega uma maçã. Uma gracinha, depois que ela entrou pra UMEI. (FB3)

Então, na época, é antes da gente colocar ela na UMEI ela por sempre ter pais separados ela frequentava uma escolinha particular, quando bebê , né? Aí assim que ela veio morar comigo ela já tinha este histórico de ir pra escolinha, e tal. E aí a gente já sabia que já existia a UMEI, né? Que era o ensino bom e a gente acabou matriculando ela. A gente procurou uma mais próxima que era referente ao bairro e a gente procurou exatamente pra ela ter esta convivência que eu acho importante, né pra criança desenvolver tanto a parte de fala, de comunicação, parte social, tudo, então foi por este motivo que a gente colocou ela. (FA4)

Quanto ao reconhecimento do trabalho pedagógico e educativo realizado pela UMEI, apenas uma mãe, pertencente ao grupo de crianças infrequentes, demonstrou insatisfação, alegando que seu filho poderia ter aprendido mais.

Eu acho que sim sabe, mas eu acho que na idade dele ele devia saber mais... ele falta bastante mas , aí não é justificativa, mas ele poderia saber mais... se perguntar pra ele quanto que é isto aqui oh (mostra dois dedos) ele não sabe. Ele sabe contar 1, 4, 8 ele só vai assim , né ele nunca fala 2 e 3. Mas eu acho que ele devia saber um pouquinho mais. Tipo, é criança, tem que brincar e tudo, mas passar o dia inteiro na creche... tem uns DVD de criança educativo. Eu optaria por esta opção também, além da criança tá se divertindo, ela tá aprendendo. (FC3)

Esta mãe demonstrou também insatisfação quanto à forma como uma reclamação feita por ela foi acolhida por uma professora. A reclamação referia-se aos cuidados dispensados ao seu filho.

tem uma professora dele que não vai com minha cara, porque eu reclamei que ele chegou em casa reclamando que tinha alguém batendo nele. Realmente.. Geralmente ele chegava em casa meio esfoladinho as vezes. (FC3)

Apesar da maioria dos depoimentos dos familiares ressaltarem o desenvolvimento das crianças e também satisfação quanto ao atendimento dispensado pelas UMEIs, os relatos desta mãe (FC3) demonstram que a relação entre família e escola pode ser permeada por conflitos. Monção (2015) encontrou alguns depoimentos convergentes com o desta mãe em um estudo sobre o compartilhamento da educação entre famílias e profissionais na creche. Os resultados demonstraram que a fonte para os impasses está na dimensão relacional do compartilhamento, devido às emoções, expectativas e valores envolvidos e necessitam ser tratados sob

“um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, nesse processo, bem como a compreensão de que as tensões e contradições daí originadas provêm de questões sociais, econômicas, políticas e de gênero, não se restringindo apenas às dificuldades individuais. (MONÇÃO, 2015, p. 655)

Percebe-se também que, em alguns depoimentos, existe a ideia de que a educação infantil consiste em um período **preparatório para o ensino fundamental**, como nos relatos seguintes:

Um lugar pra ele se tornar um pouco mais firme, criar raízes mesmo pra ele lá na frente conseguir resultados melhores no ensino fundamental, né? (FA3)

Eu acho que isto acrescenta, sim pro ser humano e instrumentaliza a criança pro desenvolvimento no ensino fundamental, depois no ensino médio, na vida escolar e na vida pessoal também. (AS -B)

O pedagógico é muito presente na Educação Infantil e , assim eu acredito que é a base pros outros anos escolares da criança . Então, assim, nós enquanto professor a gente tenta sempre nas reuniões de pais prezar pelo pedagógico , mostrar o pedagógico, a questão do portfólio de evolução, a gente tenta conscientizar nas reuniões que a Educação Infantil não é só o cuidar, a criança aprende, ela sai daqui com uma bagagem muito grande pra ser alfabetizada. Tem criança que já sai com uma certa fluência na leitura, isto depende muito também da parceria da família-escola, né, não é nossa proposta, né, a princípio, alfabetizar a criança, mas ela sai com toda a bagagem pra estudar no ensino fundamental, né? (PC)

Apesar destas afirmações que demonstram uma visão da Educação Infantil como sendo um período propedêutico, uma mãe (responsável por criança de 5 anos, considerada frequente) demonstrou reconhecer que existem atributos que fazem da instituição de Educação Infantil um lugar com características próprias. Sua fala denota a concepção de que a UMEI é uma instituição diferente daquelas do Ensino Fundamental e cita a **acolhida** como elemento diferenciador.

A UMEI tem vários trabalhos, né, muitas coisas que incentivam, né, a criança a estar aqui. Minha filha pelo menos ela adora a UMEI e, assim, não sabe como é que vai ser, né o ensino fundamental. Ela já tá até sentindo ter que sair deste ambiente. É um ambiente acolhedor, né? (FA2)

É possível perceber também no trecho acima, que essa mãe apresenta receio quanto à transição da criança para o Ensino Fundamental. Quanto a este aspecto, o artigo 10º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, indica que as instituições devem prever, em suas propostas pedagógicas, formas de articular ações que promovam a continuidade dos processos de aprendizagem da criança durante as fases de transição. Tais

orientações são direcionadas, não apenas para o momento da passagem da Pré-escola para o Ensino Fundamental, mas também durante as mudanças que ocorrem na própria Educação Infantil, como a transição da casa para a instituição e da Creche para a Pré-escola.

Quanto à concepção dos **profissionais**, de modo geral, os depoimentos convergem para o reconhecimento destes espaços como promotores do desenvolvimento das crianças. Um fator recorrente nas falas durante as entrevistas foi a ideia do estabelecimento como um local de **criação de hábitos e socialização**, como pode ser comprovado nos seguintes trechos:

A socialização das crianças é muito importante, porque a UMEI ela ensina a criança a se alimentar, a conviver com outras crianças, por exemplo, a gente tem casos de crianças que chegam aqui que os pais reclamam que não comem nada: fruta, verdura, e em pouco tempo a gente vê a criança comendo porque ela aprende a comer estas coisas porque ela vê outras crianças comendo e ela acaba aprendendo. Então ela tem uma noção de disciplina, de alimentação, de bons hábitos, ela aprende a ir ao banheiro, aprende usar o banheiro sozinha, ela vai se tornando mais independente. (...) então ela aprende, então pra criança isto é muito importante porque isto vai contribuir pro desenvolvimento dela, emocional, psicológico e social. (AS-A)

A educação infantil é importante como contribuição para formação humana da criança, pra convivência com as diferenças, com os colegas, classes sociais diferentes, origens diferentes, e é o trabalho pedagógico que é desenvolvido na UMEI pelas professoras e pela coordenação, entendeu? (AS-B)

Todavia, na maioria dos depoimentos, os profissionais demonstraram acreditar que as famílias apresentam, de maneira majoritária, uma concepção da instituição como local para as crianças ficarem enquanto trabalham, denotando a ideia de que os responsáveis pelas crianças não valorizam a instituição por seu caráter educativo, tal como é perceptível nos seguintes trechos das entrevistas

a criança ela não tá aqui só pros pais terem um lugar pra trabalhar, né? Ela tá aqui por um trabalho pedagógico mesmo (VD-B)

Os pais aqui na UMEI A também, em sua maioria são pais que trabalham e precisam da escola também, não só no sentido do

cuidado e do ensinar, mas também no sentido de ter um espaço pra criança ficar, né?! (CP – A)

Em alguns casos dá pra perceber que há o medo de perder a vaga porque a família precisa que a criança que a criança esteja na UMEI pros pais poderem trabalhar porque senão ficaria mais difícil pros pais darem conta da rotina familiar. Aí tem esta questão do medo de perder a vaga. (AS – B)

As famílias não dão muita prioridade à Educação Infantil não. É um lugar onde eles deixam as crianças pra ir trabalhar, a grande maioria, infelizmente. (CP – B)

As vezes eu penso também que a família hoje tá deixando muito pra escola, a questão da criação, tá deixando muito. Ano passado eu retirei fralda da minha turma inteira e a família assim, tá deixando muito por conta da escola. Assim, eles preocupam muito em deixar a criança aqui na escola e, as vezes não preocupam muito com o... como é que fala, com o aprendizado. Igual o ano passado, esta minha turma do ano passado. A turma o ano passado era de dezenove crianças, na reunião vieram assim, uns cinco pais só. Então eles assim, parece que não estão valorizando tanto a questão da aprendizagem antes dos quatro anos. Eles preocupam em deixar a criança na escola, preocupam com a falta, mas a questão do saber mesmo, não. (PA)

Então, assim, eu acho que falta toda esta conscientização dos pais "não é só um lugar pro meu filho ficar, é um lugar pro meu filho crescer, aprender, desenvolver" (PC)

Esta ideia de que parte das famílias ainda não percebe a instituição como direito da criança foi também apresentada pela gerente de Educação Infantil que atua na GECEDI/SMED.

Então a gente vê que a questão da Educação infantil muitas vezes ela tá ligada mais à necessidade da família do que à necessidade da criança. Apesar da gente falar que a Educação Infantil é um direito da criança, ela não é vista assim as vezes pela sociedade. As vezes um juiz manda pra cá uma medida judicial pra matricular uma criança e qual que é a justificativa?- O pai precisa trabalhar. Entendeu? (G1)

Todavia, nota-se que ela alargou este entendimento, ao argumentar que esta atitude é reflexo da concepção apresentada por parte da sociedade, e não apenas pelas famílias usuárias.

Então isto na sociedade ainda tá muito misturado da Educação Infantil como um fim em si mesma, como um direito da criança, como uma coisa fundamental pro seu desenvolvimento, né? Então a sociedade precisa compreender isto, as famílias, os profissionais, os juízes e os médicos... Porque tem médico, por exemplo, que diz

que a criança não deveria ir pra educação infantil, né? Eu já ouvi médico falando isto, porque "ah porque vai tá relacionando com muita criança, o adoecimento, a taxa de adoecimento é maior quando ele vai pra creche ou pra pré-escola." Pra pré-escola não. Eu quero falar de zero a três, tá? Então eu já ouvi médico dizendo isto, né, que a criança não deveria ir tão pequena pra escola. Então, assim, eu acho que precisa de uma revolução mesmo de concepção na nossa sociedade pra que o entendimento do que é educação infantil e o valor dela é esteja mais presente porque ninguém tem dúvida da importância do ensino fundamental e da frequência no Ensino Fundamental. Por que na Educação Infantil existe tanta dúvida tanta controvérsia? É esta fragilidade mesmo do entendimento do que é, pra que serve e de quem que ela é direito, né? (G1)

Para ampliar o entendimento de que a Educação Infantil é direito da criança e de que ela pode colaborar para seu desenvolvimento, duas profissionais ressaltaram a importância da aproximação entre família e escola.

Enquanto LDB é muito recente, mas eu acho que esta conscientização das famílias, é um trabalho que a gente já tem alcançado um sucesso, assim, né, mas depende muito de cada instituição de tá desenvolvendo isto nas famílias daquela comunidade. Aqui o pessoal é bem frequente, as festas daqui são lotadas, eles participam mesmo, as famílias são muito participativas e eles valorizam muito a questão dos trabalhos com as crianças, e da participação, eles valorizam muito sim. (VDA)

Esta profissional apresentou também o entendimento de que o reconhecimento e a valorização da instituição por parte da sociedade pertencem a um processo que ainda está em construção e justifica tal característica devido à recente inclusão desta etapa na área da educação no país. Ademais, ela argumenta que as famílias possivelmente não possuem ainda tal concepção porque não tiveram acesso a esta etapa da educação básica.

Acho que é um trabalho aí que a gente tá trilhando né? Esta questão da Educação Infantil, eu acho que precisa mesmo ser valorizada e essa conscientização a própria população ela não tem as vezes não. Nem por maldade, eu acho que é mesmo por uma falta de ter vivenciado aquilo, né, porque a Educação Infantil é nova, né, igual você colocou no início na questão da legislação mesmo, né? Enquanto LDB é muito recente. (VDA)

Todavia, duas mães apresentaram em seus depoimentos a ideia da valorização da Educação Infantil, ressaltando a ampliação do atendimento como uma oportunidade para seus filhos se desenvolverem de forma mais satisfatória, comparando a realidade atual com a própria trajetória escolar. Nestes dois relatos, elas enfatizam que se o acesso à Educação Infantil não lhes tivesse sido negado, elas poderiam ter aprendido muito mais durante a vida, ou seja, reconhecem o potencial educativo da Educação Infantil mesmo sem terem tido a oportunidade de frequentar uma instituição durante a infância.

Meus filhos só tiveram ganhos na Educação Infantil. Eu não tive Educação Infantil, já entrei direto na primeira série e eu vejo que hoje em dia, com a visão que tenho hoje, eu tinha desenvolvido muito mais se eu tivesse tido, né? Então é uma coisa que só tem a ganhar se os pais levarem mais a sério, se as famílias tiverem esta conscientização, as crianças só têm a ganhar com a Educação Infantil, é isto é um ponto inicial. (FC2)

É muito importante (a Educação Infantil) pras crianças e pros pais também, né? Eu não tive esta sorte, infelizmente, porque no meu tempo não era bem assim, né? Mas pra mim, hoje a escola, eles começaram a partir dos quatro anos, nosso Deus, é maravilhoso! Maravilhoso mesmo! (FB4)

A coordenadora pedagógica da UMEI B defende a importância da aproximação entre familiares e UMEI e salienta a necessidade de que, durante os encontros com as famílias, sejam ressaltados os avanços das crianças fundamentados através de estudos que abordem o desenvolvimento infantil na faixa etária atendida. Ela destaca o protagonismo docente neste aspecto e a necessidade de embasamento teórico para justificar as práticas na instituição. Ela disse que, durante a formação em serviço com as professoras, as orienta da seguinte maneira

“Quando vocês fizerem uma reunião, usem os termos pedagógicos, não fala com a mãe assim: - Ah, fulano entrou aqui engatinhando e agora já tá andando. Isto ele ia fazer se ele tivesse em casa. Isto é automático, a criança engatinha e anda , alguns nem engatinham, né? Então fala com ela dentro das habilidades , fala com ela dentro das linguagens pra ela ver que isto aqui não é uma creche, né? Não é um lugar, um depósito de meninos pra você cuidar de criança” E elas fizeram isto, sabe? E foi , assim, as mães do Berçário ficaram apaixonadas pelo trabalho das meninas. Claro que tem coisas que , né sempre fica, mas elas tiveram o cuidado de fazer isto porque na primeira reunião elas ficaram

muito neste negócio "ah o menino agora dá tchau, manda beijo..."
 E? Se a gente não se valorizar, elas... ninguém vai reconhecer
 nosso trabalho nunca. (CPB)

É necessário reconhecer que a coordenadora valoriza a formação docente, a necessidade do planejamento e avaliação no âmbito institucional. Este aspecto deve ser apreciado, tendo em vista que, como herança histórica do assistencialismo, há na Educação Infantil brasileira certa parcela de práticas ainda baseadas no espontaneísmo. As autoras Faria e Salles (2012) abordam este aspecto ao tratarem da construção do currículo na Educação Infantil, salientando que os novos ordenamentos legais reconhecem a criança como sujeito ativo e protagonista do processo de aprendizagem desde o nascimento. Além disso, citando estudos da neurociência, elas apontam que existe a necessidade de que os professores e professoras tenham ciência das intensas transformações motoras e cognitivas que ocorrem na faixa etária de atendimento da Educação Infantil, especialmente de zero a três anos.

Neste sentido, é necessário que as propostas pedagógicas das instituições sejam

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e socioculturais das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, Parecer CNE/CEB, 2009, p. 11)

Esta compreensão da **formalidade e da necessidade de planejamento**, acompanhamento e registro foi ressaltada pela representante da SMED, ao dizer que

Então pra mim o que retrata esta importância é a compreensão de que a Educação Infantil é uma etapa educacional e que tem um trabalho organizado, sistematizado, avaliado, registrado e que deve ser formalizado independente da idade da criança. (G1)

Entretanto, podemos perceber que a coordenadora (CPB) denota uma concepção de que o termo “Creche” indica local apenas de guarda, quando em sua fala argumenta que as professoras, durante as reuniões, devem ressaltar as práticas pedagógicas para que as famílias compreendam “que isto aqui não é uma creche, né? Não é um lugar, um depósito de meninos pra você cuidar de criança.” (CPB). Este trecho ilustra, como já foi dito neste estudo, a própria história da constituição da Creche e sua tardia inclusão na área da educação, o que fez com que parte da sociedade ainda faça alusão a esta etapa como local apenas de cuidado e assistência. Todavia, sabe-se que Creche e Pré-escola são partes integrantes da Educação Infantil e que elas se diferenciam, na lei atual, apenas pela faixa etária das crianças atendidas: Creche para crianças na faixa de idade de zero a três anos e Pré-escola para aquelas de quatro a cinco anos.

Conforme já foi discutido, a especificidade do atendimento às crianças no município, segundo o qual as vagas são distribuídas de acordo com critérios baseados em índices de vulnerabilidade faz com que a maioria das famílias atendidas sejam provenientes das camadas mais pobres da população. Tal aspecto se torna ainda mais presente nas áreas mais vulneráveis da cidade, como é o caso da UMEI C. Neste viés, houve por parte de duas profissionais entrevistadas a preocupação com a necessidade de um **trabalho intersetorial**.

Tal aspecto foi mencionado pela vice-diretora da referida UMEI, a qual, sem desconsiderar o caráter educativo da Educação Infantil, salientou que percebe no cotidiano e na convivência com as famílias necessidades que carecem desta relação.

Uma ação conjunta com outros setores porque você não muda a realidade de uma criança sem antes mudar a realidade desta família. Não tem jeito. (VD C)

Para reforçar tal afirmação, ela apresentou alguns exemplos em que a atuação da UMEI extrapolou a função pedagógica, e esteve mais

próxima de uma relação de orientação a algumas famílias no que tange aos cuidados de saúde e higiene:

Aqui em alguns casos que a gente chamou pra conversar... Eles têm muito medo do menino ser recolhido pelo Conselho Tutelar e na maioria dos casos mais vulneráveis já tem um histórico que não é da educação, mas uma requisição as vezes da área da saúde, da própria assistência, as vezes casos de violência, então eles já são acompanhados pelo conselho. Nó! Este ano eu acho que fiz mais de dez relatórios descritivos a pedido do Conselho Tutelar de crianças que já são acompanhadas por outras questões. Porque uma criança ser abrigada é triste demais, porque a polícia vem e arranca a criança do braço de quem tiver segurando esta criança, seja um professor, seja um parente, geralmente eles pegam muito na escola. Porque é uma situação mais favorável pra pegar esta criança. Então eles têm muito medo disto. Quando a gente conversa "Você tem que cuidar melhor desta criança"... Já teve caso da gente falar pra mãe como que ela tem que fazer na questão do cuidar da higiene, umas coisas assim que você fica até sem graça de falar. Mas como você tá vendo que não tá adequando, você tem que falar. (VDC)

Tal necessidade foi reforçada pela representante da SMED, conforme pode ser constatado no seguinte trecho:

É... eu sempre falo isto: "Gente a Educação Infantil ela não tem como não ser intersetorial". É... No atendimento educativo ela está como primeira etapa da educação básica e nós não temos dúvida de que ela pertence à educação e ela é um processo educativo, mas ela é intersetorial porque eu preciso compreender questões relacionadas à saúde, eu preciso compreender questões relacionadas à assistência social porque a gente lida com um contingente de crianças muito grande que elas precisam de nós até pra sobreviver. Mesmo sendo um atendimento educacional, eu preciso articular essas políticas pra dar uma sustentação e esta criança ter condições de, né, sobreviver mesmo com uma maior qualidade e aí, quando eu falo de sobreviver a questão da educação é fundamental porque ela garante um desenvolvimento, né? Então, é uma linha de mão dupla, né? (G1)

Esta necessidade de um trabalho intersetorial para garantir que as crianças sejam atendidas em suas necessidades e tenham seus direitos respeitados é confirmada pela publicação intitulada "Indicadores de qualidade na Educação Infantil" do MEC. De acordo com esta publicação,

Os responsáveis por garantir os direitos das crianças não são somente a instituição de Educação Infantil e a família, razão pela qual é muito importante que as instituições de educação infantil participem da chamada Rede de Proteção aos Direitos das Crianças. Trata-se de se articular aos demais serviços públicos, de

saúde, de defesa dos direitos, etc., com a finalidade de contribuir para que a sociedade brasileira consiga fazer com que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 2009c)

A análise dos depoimentos agrupados nesta categoria permitiu comparar as expectativas de familiares e profissionais em relação ao trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil. Por parte das famílias houve a concepção de que há nestes espaços atividades relacionadas a cuidado e educação, tendo em vista que citaram como aspectos positivos a qualidade da alimentação e o desenvolvimento de hábitos mais saudáveis, a aprendizagem e a segurança.

Por parte dos profissionais, percebeu-se que existe a ideia de que as famílias não consideram o trabalho educativo realizado pelas UMEIs, o que não se confirmou durante as entrevistas. Além disso, houve, por parte dos profissionais a expectativa de que as instituições se afirmem cada vez mais como espaços que colaboram para o desenvolvimento infantil, através do planejamento intencional de atividades. Entretanto, face à vulnerabilidade do público atendido, os profissionais ressaltaram a necessidade de um trabalho intersetorial voltado para o acompanhamento das crianças e de suas famílias.

5.4.3 Concepção de frequência escolar na Educação Infantil.

Esta categoria reúne a análise dos depoimentos das famílias e dos profissionais sobre o significado da frequência escolar na Educação Infantil. As falas aqui apresentadas constituem respostas às questões: "Você considera importante a presença diária das crianças na instituição? Por que?" e "Que fatores podem influenciar para que uma criança tenha uma frequência escolar efetiva na Educação Infantil?"

Inicialmente apresentaremos a opinião das famílias. Todas as entrevistadas desta categoria, incluindo as mães do grupo das crianças frequentes e as do grupo das crianças infrequentes apresentaram unanimidade ao afirmarem que a **frequência escolar na Educação Infantil é importante**. Todavia, as respostas apresentaram diferenças de significados. Em primeiro lugar, a maior parte dos depoimentos convergiu para a ideia de que a frequência escolar efetiva pode garantir um desenvolvimento mais satisfatório, conforme os seguintes trechos:

Olha, eu acho que quando uma criança é frequente na Educação Infantil ela participa de uma rotina, entra dentro de uma rotina da escola, da Educação Infantil que isto é importante pra ela, pra ela aprender, né que, é os conceitos de horários da entrada e da saída, horário da chegada, horário do café, horário do almoço, no caso do integral, horário de dormir, então isto é importante pra criança, tá inserida neste meio de rotinas, que faz parte do cotidiano delas. (FB2)

Porque ela está sempre frequente, então ela vai participar de todas as atividades que estão sendo trabalhadas dentro da escola. Então ela vai desenvolver mais. (FB1)

Eu acho que se uma criança vai à escola todos os dias ela aprende mais, né? Eu sei que a C falta muito e eu não queria que fosse assim porque eu acho que se ela fosse todos os dias ela saberia mais coisas. (FC4)

Um outro significado atribuído à frequência escolar foi o **gosto da criança** pela UMEI. Uma mãe relatou que a criança pede para não faltar mesmo aos finais de semana

Isto... agora um motivo assim "não vou porque não quero levar, tô com preguiça..." , isto não. E na verdade, ela até cobra. O dia, as vezes a gente tá um pouco atrasado ou coisa assim ela: " mãe, a gente vai pra escola? No final de semana: "mãe, hoje tem escola?". Então assim, até ela tem esta cobrança de querer vir. Então, é bem raro ela faltar mesmo. (FC2)

Complementando este argumento, algumas famílias defenderam que este gosto é criado e incentivado pelo **compromisso dos responsáveis**, pois, ao levar a criança todos os dias para a UMEI, ela pode se acostumar aos horários e criar o hábito de não querer faltar.

Então, isto (a frequência escolar) é muito importante e até pras crianças pra elas criarem este hábito da criança poder ter compromisso com suas coisas, compromisso com seus horários "ah eu tenho a escola, é um compromisso que eu tenho todo dia, então que horas que eu vou? É de manhã? É à tarde?" Não é uma responsabilidade deles, né? Na verdade é dos pais, mas é um compromisso que eles têm que seguir. É importante pra eles entender que durante a semana tem que vir pra cá, e isto, querendo ou não, é um trabalho de conscientização que das famílias mesmo. (FC2)

A minha pede pra vir pra escola. A minha pede pra vir. Eu acho que eu que influencio pra que ela seja frequente na escola . (FA1)

Além disso, uma mãe salientou a importância da frequência escolar para não prejudicar a **adaptação da criança** à UMEI, principalmente para aquelas de zero a três anos.

Eu já cheguei a saber mesmo de casos na escolinha dela em que a criança ficou tantos dias sem vir que quando voltou estranhava a sala . Eu já presenciei isto na porta da sala. Por causa da quantidade de dias que a criança ficou sem vir. (FA1)

Um aspecto recorrente citado nas entrevistas, foi a necessidade da **consciência das famílias** para que a criança seja frequente na Educação Infantil. Conforme pode ser conferido nos trechos abaixo, esta consciência perpassa pela concepção a respeito da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, para a preparação para o Ensino Fundamental e para a promoção da socialização.

Eu acho que sim, porque é aí que cê aprende tomar gosto, igual eu, sou formada cedo, formei com dezoito anos mas é porque meu pai sempre insistiu, tanto eu quanto meus irmãos de frequentar a escola, desde bem novinha. E não tenho que passar isto pra ela, né? Estes meninos de hoje em dia não tá estudando , tá so indo na escola pra fazer bagunça. Tem que ir pra aprender . Ela desenvolveu bastante , ela tem problema na fala... soltou a língua, mudou bastante , tá falando muito fluente agora, era enrolado demais, era muito enrolado, mudou pra melhor, graças a Deus. (FC1)

Ah, eu acho, não é o meu caso, né, mas eu acho que é a falta de comprometimento dos pais. Talvez alguns pais não acreditem né, que esta pré-escola seja tão importante. As pessoas pensam que "Ah quando chegar la no primeiro ano ela se desenvolve" e eu não vejo por este caminho, né? Eu acho que a pré-escola é extremamente importante para o desenvolvimento como um todo, uma base né? (FA3)

Pra não faltar de forma nenhuma eu acho que exige muito do pai e da mãe. Porque se o pai e a mãe fazer isto pra ajudar os filhos, com certeza vai ser muito bom pra criança porque realmente, eles não tem nem noção, né? Se o pai e a mãe não fizerem isto, no meu caso é mãe, né? Porque quem fica com eles na verdade, cuida o tempo todo sou eu. Então eu acho que depende do pai e da mãe, né, ali de quem cuida de verdade, né? (FB4)

Ah, eu acho que é pelo desenvolvimento... pra tornar frequente, esta percepção da importância esta percepção que é importante a educação infantil, vai ajudar na formação vai ajudar o fundamental também, né, o desenvolvimento no ensino fundamental, é quando o pai também precisa trabalhar, não tem com quem deixar (FB1)

A frequência é importante porque ele (a criança) vai pra socializar. Principalmente nos dias de hoje socializar é importantíssimo. Porque se uma criança hoje fica tão introvertida, eu acho que vai ser um ser humano que vai sofrer muito, principalmente na fase adulta, na adolescência hoje a gente vê esta super proteção, as crianças ficam tão ali naquele mundo delas ali que quando ela chega na fase adulta ela se perde e a gente vê este tanto de coisa que acontece. Então eu acho que desde pequenininho ela deve se socializar, aprender a lidar com problema, dividir, aí a parte escolar que ali você precisa de uma base pra você começar então eu acho que tudo isto é importante. Então antigamente... antigamente as mães tinham dez filhos e socializava dentro de casa porque tinha dez filhos, sete filhos, hoje se tem um, eu tenho uma, então fica no mundinho. Ela tá brincando ali, mas ela brincando com outra criança ela vai ser uma troca e as pessoas precisam desta troca hoje porque o mundo hoje tá muito digitalizado. Muito! Então as pessoas, se elas ficarem muito sozinhas vão ser péssimos adultos, na minha concepção. Por isto que eu acho importante socializar desde pequenininho. Principalmente no mundo de hoje, você precisa socializar, você tem que aprender as diferenças. (FA4)

É possível perceber que as justificativas das famílias para a importância da frequência escolar na Educação Infantil aproximam-se daquelas apresentadas na categoria que analisou as justificativas para a matrícula nas instituições, pois em ambos os casos, os significados convergem para a ideia de que a presença das crianças na UMEI pode favorecer um desenvolvimento mais satisfatório. Neste sentido, é plausível inferir que as famílias, em sua maioria, consideram que, para além da matrícula, é necessário garantir que a criança frequente a UMEI todos os dias. Entretanto, elas apresentaram alguns motivos que podem ser considerados relevantes para justificar as faltas das crianças pequenas, os quais serão analisados na próxima categoria.

Passaremos a analisar agora a concepção dos **profissionais da educação** a respeito da frequência escolar na Educação Infantil. Em primeiro lugar, ressaltaremos a justificativa de uma coordenadora pedagógica, por ter explicitado, durante a entrevista a consideração que a frequência escolar é **direito da criança** e que os adultos são responsáveis por garantir a efetivação deste direito.

Olha, a presença com certeza é importante, é um momento que ela tem, é a oportunidade que ela tem de frequentar, é um direito, acima de tudo que ela tem de estar frequentando, estar participando, de estar inserida na Educação Infantil, e acredito também que, pra nós, é um desafio porque a gente sabe que a criança não tem um sindicato, não tem quem a defenda e nós somos o porta voz desta criança, então é importante que elas estejam aqui até mesmo pra gente saber o que tá acontecendo do outro lado porque a ponte que tem pra gente saber o que acontece com as famílias é a criança. Então pra mim é fundamental é essencial a presença dela sim na escola. (CPC)

Esta coordenadora demonstrou também uma preocupação em apontar a responsabilidade dos profissionais da UMEI, sobretudo das professoras, frente ao trabalho com as crianças pequenas, ao argumentar que devem planejar ações que façam do **ambiente institucional** um local de acolhida e observação das necessidades infantis.

Eu acho que a rotina em sala de aula, a rotina ela é muito importante. É... A forma como a professora trata com aquela criança, a forma como ela dinamiza ali na sala as atividades, as brincadeiras, o máximo que consegue chamar a atenção daquela criança pra estar presente pra despertar o desejo de vir todos os dias. Nós temos crianças aqui que são apaixonadas por vir na educação infantil pelo trabalho da educação infantil, não pelo simples fato de estar na escola. Sabemos de muitas que vem às vezes fugindo de problemas de casa, né? Tem famílias com muitos conflitos. Então muitas crianças vêm, aqui é um refúgio, né? Mas acho que o mais importante, o que atrai mais a criança é o que é feito aqui, o que é realizado aqui na educação infantil, o trabalho das professoras mesmo dentro de sala desde o recebimento no portão, às vezes um carinho que elas precisam que em casa não tem, um cuidado, uma atenção, o ouvir até ali na roda de conversa no momento que ela tá contando sobre seu dia a dia, sobre seu final de semana ou fazendo um reconto mesmo de uma história ela sabe que ali ela está sendo ouvida ela tá tendo atenção, ela tá recebendo, né um momento de atenção ela é o foco ali, então acredito que este cuidado que nós temos da educação infantil despertar este interesse por conta das coisas que são desenvolvidas mesmo na escola. (CPC)

O argumento desta profissional converge para o princípio da indissociabilidade entre cuidado e educação na estruturação das práticas cotidianas no atendimento às crianças da Creche e da Pré-escola. Esta característica ressalta a necessidade de uma formação adequada das professoras, tendo em vista que

O reconhecimento da complexidade das ações voltadas para acompanhar e favorecer o desenvolvimento integral da criança em espaços coletivos levou ao reconhecimento de que são necessários saberes, competências e habilidades. Tudo isso precisa ser desenvolvido pelos professores e professoras por meio de escolaridade elevada e de um processo longo de formação profissional. (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 25)

Neste ponto, é preciso retomar a noção de Educação Infantil como direito da criança e aqui nos arriscamos a inserir a frequência escolar como um dos pilares para a efetivação deste direito, desde que cumpridas em ambientes cuidadosamente preparados, concebendo “o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças como um processo único, marcado por diferentes dimensões que acontecem no interior das relações entre os adultos e as crianças e entre as crianças.” (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 25). Tais princípios são preconizados pela legislação e pelos documentos articuladores atuais.

Ademais, a opinião proferida pela coordenadora coloca em evidência a necessidade de garantir não apenas o acesso às instituições, mas a qualidade do atendimento. Monteiro (2003, p. 764) afirma que o direito à educação é prioritário, contudo argumenta que “não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com *qualidade de “direito do homem”*.” Este mesmo autor apresenta três critérios para a avaliação do teor normativo de cada direito, a saber:

“(...) disponibilidade, acessibilidade e qualidade. A disponibilidade significa a existência dos recursos materiais, técnicos e pessoais exigíveis. A acessibilidade implica não-discriminação, não-dificuldade de acesso físico e econômico, bem como o acesso à informação pertinente. A qualidade consiste na aceitabilidade ética, cultural e individual, assim como na competência profissional. (MONTEIRO, 2003, p.767)

Neste íterim, é mister observar que a referida coordenadora (CPC) ressaltou a criança como **foco** das ações na UMEI, ressaltando a responsabilidade institucional para a efetivação do direito à frequência a um ambiente no qual esta premissa seja respeitada. Esta alusão também foi utilizada pela vice-diretora da mesma instituição ao justificar a importância da frequência escolar.

Com certeza, porque a criança não é o foco do trabalho com a Educação Infantil?! Então a gente acredita que a criança ela precisa ter uma boa frequência, né, na Educação Infantil para desenvolvimento do trabalho. Se a gente pensa nos projetos, se a gente pensa no desenvolvimento integral da criança e tendo ela como foco, a primeira coisa que a gente precisa pensar é a questão da frequência. Imagina? Se a gente começa um trabalho e a gente não tem uma boa frequência dos alunos o trabalho não vai ser bem desenvolvido. (VDC)

Interessante observar que as duas profissionais trabalham na UMEI que atende a população mais vulnerável dentre as três pesquisadas (UMEI C) e que, durante a análise dos diários de classe, foi a que apresentou o maior número de faltas ao final do ano de 2016. As profissionais demonstram ter consciência da importância do atendimento para a população local e, apesar de ressaltarem a responsabilidade familiar para que a criança tenha uma frequência escolar satisfatória, apresentaram a percepção de que as condições sociais e econômicas das famílias podem também influenciar para que os índices de frequência sejam mais baixos que nas demais UMEIs. Este aspecto fica evidente no seguinte trecho proferido pela vice-diretora:

Porque a gente que é mãe a gente sabe a rotina, a organização pessoal que a gente tem que ter pra mandar o menino pra escola todos os dias às 7 horas da manhã. Imagine pra uma família sofrida? Imagina pra uma família que não tem banheiro dentro de casa, que não tem as coisas direito dentro de casa, né, que não tem roupa às vezes direito dependendo da estação do ano... Às vezes não tem roupa limpa, a gente tem casos aqui! Como que você organiza a sua vida pra você todo dia ter aquela rotina de mandar a criança pra escola. Pra gente já é difícil, né? Com toda estrutura que a gente tem em casa, boa estrutura familiar... e eu não falo só de uma família típica, mas eu , né, falo de relações mesmo funcionais dentro de casa . Pra gente já é difícil todo dia manter uma rotina desta! Então, todo dia sair às 13 horas e dar conta de fazer almoço e dar almoço pras crianças, as vezes não tem fogão, as vezes não tem gás... Você imagina organizar sua

rotina pra que todos os dias naquele horário a criança esteja no horário. Então, é lógico que a gente não manda criança nenhuma voltar pra casa mas intima uma criança que está chegado todos os dias 8:30, 9 horas... Mas você faz uma "pressãozinha", você manda um livro de ocorrência você cria um mecanismo pra família entender que aquela rotina na escola é importante, então, eles podem chegar... igual o caso desta adolescente que eu citei aí. Às vezes chegar 8:30, 9h, "Ah eu não dei conta de acordar" e aí? Não tem um adulto responsável, o adulto não mora na casa a irmã mais velha tá presa, então... Você conversa, você explica "você precisa por o celular pra despertar, você precisa por esta criança pra dormir mais cedo" Você explica de todo jeito, mas... Às vezes ela chega aqui: "já sei o que você vai falar" mas nem sempre muda a realidade desta família, deste cuidador, desta criança. (VDC)

A professora (PC) que atua nesta mesma instituição também revelou preocupação com a situação social das crianças atendidas e entende a frequência escolar como forma de garantir meios para proteger aquelas mais vulneráveis, ressaltando o direito de estarem na UMEI.

Eu acho que é direito da criança, né? (a frequência escolar) eu prezo... Ainda mais o J, nosso aluno, **ele precisa muito estar aqui e é bom ele estar aqui**, tem criança que é mais segura na escola do que na família, né? Eu acredito assim, não é o ideal né? A família tem que ser o abrigo mesmo, o suporte, a base, o refúgio, mas tem crianças que estão mais bem cuidadas aqui. (PC)

Esta assertiva coincide com o argumento apresentado por Monteiro (2003) a respeito da relevância das medidas estatais para garantir a promoção e a proteção do direito à educação, especialmente nos casos em que as famílias são mais vulneráveis. De acordo com ele, o estado é o principal responsável pela garantia do direito à educação, em primeiro lugar porque as famílias pobres não têm condições de efetivar meios para alcançá-lo e, em segundo lugar, porque o Estado deve garantir o "Bem Comum". Neste sentido, ele ainda complementa que

A metade das crianças do mundo cuja satisfação do direito à educação é prejudicada por obstáculos financeiros e as crianças de mais de 40 Estados onde a escola primária ainda não é obrigatória nem gratuita, só podem ter esperança na responsabilidade do Estado (MONTEIRO, 2003, p. 770).

Para os demais profissionais, as concepções atribuídas à frequência escolar perpassam, em primeiro lugar, para o peso que ela oferece a um

desenvolvimento mais satisfatório da criança, tendo em vista que possibilita uma **participação sem rupturas** das atividades e da rotina da UMEI.

Na Educação Infantil a aprendizagem ela se dá a partir do Berçário, ela não se efetiva só na pré-escola, então como que eu vou garantir esta aprendizagem de uma forma efetiva se a criança falta muito, né? Até pelo trabalho que é desenvolvido, né? Muitas das vezes a gente faz aquele registro né, das crianças: registra com fotos, com vídeos, aquela criança que é ausente, ela fica fora destes registros, ela não participa, então muitas das vezes, na Mostra Cultural, aí você chega e vai apresentar o trabalho da turma, aquela criança que ela é frequente, tá ali, toda a sequência do que foi desenvolvido e ela participou de todos os momentos e ela consegue recontar, ela consegue, né, falar daquilo. Aquela que faltou, às vezes porque tava doente mesmo, uma situação assim, que a gente sabe que é justificável, ela não participou, né, não tava ali pra tirar foto não tava naquele momento pra fazer o vídeo, e aí as professoras acabam dando um jeitinho né, de fazer uma foto separada, mas não é a mesma coisa, né? Só mesmo pra registrar mesmo, né, o trabalho? (VDA)

Primeiro porque pro próprio desenvolvimento da criança, pra ela acompanhar a turma, é importante pro professor e pra criança, a criança é tem um relatório descritivo que acompanha a criança, né? Porque a professora faz pra saber como é que tá o desenvolvimento dela na turma, então a criança infrequente ela fica prejudicada até pra fazer o próprio relatório e ela não acompanha a turma. (ASC)

Existe, né, todo um trabalho que é feito pelas professoras que tem um segmento, né?! Então é importante que as crianças venham todos os dias porque para acompanhar este trabalho que elas planejam, né?! Existem os projetos que as professoras fazem e nestes projetos tem as ações e as ações têm um seguimento, então não tem como, porque as vezes se a criança falta, ela perde uma ação importante ali daquele projeto. Então a frequência ela é muito importante. Existe também a questão da rotina, né?! Pra criança entender que de segunda a sexta ela vai pra escola. A rotina também pra vida de uma pessoa é muito importante. E a criança construindo, isto, né? É importante que o pai traga esta criança todos os dias. A não ser que, né?! Tenha motivo de saúde ou viagem mesmo. (CPA)

Ainda de acordo com alguns profissionais, as rupturas causam um transtorno relacionado à adaptação da criança à instituição. Conforme já foi mencionado neste trabalho, existe uma orientação constante nas DCNEIs (BRASIL, 2009b) para que os períodos de transição e adaptação sejam planejados a fim de favorecer o respeito às fases de desenvolvimento da criança. Nas falas seguintes, percebe-se que, na

concepção dos profissionais, a frequência escolar evita períodos recorrentes de readaptação.

A frequência escolar é importante desde o berçário. O berçário é mais em questão de adaptação mesmo porque a criança é muito pequena então se ela não vier com frequência, ela não se adapta fácil ao ambiente. Nas férias a gente sempre vê isto, como que fica muito tempo fora da escola, né? E depois quando volta aquela rotina de aula, tem aquela dificuldade, então a criança infrequente, é muito ruim, é importantíssimo ela vir à aula. (ASC)

Se a criança falta, é ruim pra ela, mesmo que sejam tão novinhas, mas elas já tão aprendendo algo aqui na escola, tão tendo convivência com outras crianças, quando elas faltam demais aí é uma outra readaptação que a gente tem que fazer com a criança... (PA)

Bom, importante com certeza, né?! Primeiro porque a gente consegue dar uma sequência no trabalho com as crianças, é desenvolver mesmo a questão do aprendizado né, das rotinas, a gente percebe que as crianças que são frequentes elas se adaptam muito melhor a instituição, né?! Às rotinas, às atividades, e aquela que é infrequente tem esta dificuldade, né?! Se ela fica uma semana sem vir quando volta aqui já começa tudo de novo, aquele choro, já não quer ficar na escola, prefere a casa dela, porque não tem aquela rotina, eu acho que pra estabelecer mesmo uma aprendizagem eficiente, com certeza a frequência é fundamental. (VDA)

Se a criança fica numa rotina que ela não é uma rotina organizada, se ela não entende a importância dela ir pra Educação Infantil, se ela não consegue se adaptar aos espaços, interagir com seus colegas, estas faltas, estas rupturas também interferem na adaptação dela porque cada momento que ela voltar vai ser um novo momento de adaptação então vai ser um recomeço sempre, né? (G1)

Quando perguntados sobre o que consideravam fator determinante para fazer com que uma criança seja frequente, todos os profissionais responderam que depende da concepção da família.

Eu acho que tá bem ligado a questão da consciência mesmo da família, o trabalho que a gente tenta fazer com os pais é justamente isto deles entenderem a importância da Educação Infantil na vida dos filhos que é tão fundamental né, quanto as outras etapas da educação básica que é o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E não é porque tipo, lá tem a questão da sanção, né, a criança é reprovada por falta, na Educação Infantil a gente não tem isto eu acho que não tem que ter mesmo, mas a consciência de que é importante a presença deles diariamente na instituição, isto parte muito da consciência das famílias e do grupo de professores também, né, pra fazer este trabalho de conscientização junto com os pais, né, este apelo mesmo na porta

da sala: "olhe não deixa faltar, viu? A gente tá aprendendo isto e isto " né? Dá um incentivo, né pra que não falte "ah, porque faltou?". (VDA)

Eu acho que frequência é as famílias entenderem que a Educação Infantil é necessária, né, que a criança precisa, necessita estar na educação infantil, porque o melhor pra elas é estar na escola do que estar em casa com as famílias muitas vezes sem contato com outras crianças, é questão do desenvolvimento infantil mesmo, agora infrequência, é o que acontece é o que a gente vê de manhã é porque muitos não priorizam mesmo então qualquer motivo é motivo pra faltar, "se o pai tá de folga, não vou, se a mãe adoeceu também não vou" é qualquer motivo, "o cachorro, aconteceu alguma coisa, não vou". Então não prioriza mesmo a Educação Infantil, infelizmente. (CPB)

A gente faz a nossa parte de incentivar, de falar que não pode faltar, mas é, vai muito pelo que o pai entende pela presença da criança na escola. Muitos pais ainda vêem a Educação Infantil como "só um lugar pra deixar meu filho pra brincar" já mudou muito esta visão, mas ainda tem algumas pessoas que ainda pensam isto e a gente tenta, né fazer esta conscientização, né, mas ainda tem algumas que ainda não dão esta importância pra frequência. Então, qualquer motivo o pai deixa que a criança falte da escola. É a concepção das famílias e o trabalho que a gente faz também esclarecendo pra eles, né, a conscientização de que a criança tem que tá na escola. E a gente tem um bom retorno em relação a isto. (VDB)

A gerente de educação apresentou o entendimento de que a frequência escolar mais efetiva depende não apenas da família, mas também dos profissionais da educação.

Então, na verdade isto que você diz tem tudo a ver com o resultado da pesquisa porque eu acredito que dependendo da forma como as famílias e os professores concebem a frequência, a gente vai identificar as concepções que eles têm da Educação Infantil, né, se a gente pensa na Educação Infantil como uma etapa educacional que tem um trabalho todo organizado, sistematizado, é fundamental a frequência da criança porque você vai ter um trabalho que tem uma continuidade, se você tem rupturas a todo momento como é que você dá continuidade ao trabalho? Então tem várias pessoas que falam assim: vamos supor em momento de greve, ele é exemplar. "uai, nós vamos repor o que no Berçário?" Uai, mas isto é ridículo, que que o menino do Berçário perdeu?" Uai eles perderam com certeza porque se eu tenho um trabalho educativo, se eu tenho intenções pedagógicas claro que se as crianças não vem, claro que se elas ficaram um tempo sem atendimento, eu ali, como um gestor da minha sala de aula, um gestor da minha prática, eu sei o que eles perderam eu sei o que que eu devo trabalhar com eles e o que não foi feito. Claro que de diferentes maneiras, né?! (G1)

A gerente ainda ressaltou a dependência que criança tem da concepção que os adultos apresentam. Para ela, a frequência escolar possui relação direta com a concepção apresentada pelo cuidador da criança.

E quando você pensa que a criança não é ela que define sua vida, porque ainda tem isto, né?! Se você tem ausência do terceiro ciclo porque hoje existe um problema nas escolas que é o problema da frequência, né? a gente tem este problema. Tanto que tem impacto grande no IDEB a questão da frequência, né, escolar. E aí, é, o que eu percebo, o menino do terceiro ciclo é outra situação porque às vezes ele sai de casa pra ir pra escola e não chega na escola e a Educação Infantil ela precisa do adulto para levar a criança na escola. Então esta concepção da importância da Educação Infantil ela tem que vir do adulto porque a criança ela não tem autonomia pra decidir. Muitas vezes ela quer ir à escola os pais relatam "ah, até sábado e domingo o menino fica querendo ir pra escola", mas aí "ah eu vou pra cidade, então vou te levar" entendeu? Qualquer motivo é motivo de falta. Então eu acredito que é mesmo uma concepção de Educação Infantil mesmo porque no Ensino Fundamental a gente vai ter também o impacto de ausências, mas pode tá chovendo, o menino no Ensino Fundamental vai, né? Tem dificuldade no traslado ele vai... então eu acho que a Educação Infantil ainda não tá neste lugar de ser objeto de desejo mas ao mesmo tempo ela não ser tão valorizada quando você tem o objeto de desejo nas suas mãos, né fica uma coisa assim que "eu vou quando não tiver outra coisa pra fazer" (G1)

Esta ideia foi confirmada pela vice diretora da UMEI C.

E ai a gente pensa na família, a gente pensa num responsável por esta criança. Qual é a realidade que a gente vê na Umei? Nem sempre a gente conhece pai e mãe. Nem sempre aqui, a gente conhece pai e mãe. Nem sempre aqui a gente conhece parentes tão próximos, a gente conhece sempre o cuidador, e depende da responsabilidade deste cuidador. A frequência tá muito relacionada à responsabilidade deste cuidador. A gente tem, por exemplo, o caso de uma mãe que é adolescente e a criança tá no integral. ela tem muita dificuldade de acordar cedo e trazer a criança às 7h da manhã, mas ela ainda é de menor! Então tá muito relacionado a questão da famílias, mas principalmente quem é este cuidador direto desta criança, porque as vezes pai e mãe trabalha e a gente nem conhece, as vezes tem um cuidador que é responsável, né? Então gente vê que esta criança vem pra aula com certa regularidade, então eu acredito que tá diretamente ligado a isto... à concepção de quem cuida, né? É... sabe o que pesa também aqui na nossa realidade? Eu não sei como vai funcionar agora com a obrigatoriedade dos quatro e cinco anos, mas eles acham que a frequência aqui afeta o benefício do Bolsa Família, então eles têm muita preocupação. Aqui a gente não tem problema com

justificativa de faltas, eles faltam muito, mas justificam. Porque eles acham que se eles tiverem infrequência aqui, eles não vão receber o Bolsa Família. Porque elas não sabem que a gente não manda frequência pro "Bolsa". Só o Ensino Fundamental que tem este controle. Então, eu fico imaginando se não tivesse isto... né? Eu não tô falando que aqui talvez eles tenham uma concepção certa, não tô falando... talvez não tenham,...não enxergam a importância da Educação Infantil, talvez a maioria não tenha esta consciência mas no que diz respeito à frequência eu não se aqui pesa isto, só a concepção não, eu acho que o que a gente vê daqui das nossas famílias... é cada caso que a gente escuta aqui, cada caso! (VDC)

E muitos justificam, não porque acham que é importante a frequência da criança, mas é por medo depender da bolsa família. Hoje mesmo eu achei um caso de um aluno nosso que tava com febre, tem dois dias que tava com febre e a mãe mandando ele com febre e a gente mandando de volta com febre porque a gente não pode medicar. E aí, hoje ela falou com a outra professora assim "mas você vai dar presença pra ele , né? E ela falou "não não posso, ele não está em sala" "Ah mais aí e ele vai perder a Bolsa Família" Não, não é assim, não perde fácil, a gente sabe que é um processo, né? Eles ficam muito relacionados a isto a frequência à bolsa família. O aluno tá em sala o aluno tem bolsa família. Mas não. Só perde em casos extremos mesmo, né? Então eles associam muito a isto a questão financeira, meu filho tá na escola freqüenta muito pra não perder a bolsa família, tem muito isto também. (PC)

Esta seção indicou que os depoimentos das representantes das famílias convergem para a valorização da frequência escolar, denotando que a presença efetiva da criança na UMEI pode garantir maiores aprendizagens. Neste sentido, atribuíram a responsabilidade da frequência escolar aos responsáveis pela criança. Esta associação igualmente foi feita pela maioria dos profissionais entrevistados, os quais apresentaram a responsabilização exclusiva das famílias pela garantia da frequência escolar. Entretanto, houve também depoimentos que apontaram para o significado da frequência escolar como direito da criança, inserindo também a responsabilidade institucional para que ela ocorra de modo satisfatório.

5.4.4 Causas da infrequência escolar na Educação Infantil

Esta categoria reúne as concepções dos entrevistados a respeito das potenciais causas de falta das crianças na Educação Infantil. Começaremos pelas justificativas familiares, as quais, em sua maioria, convergiram para indicar o **adoecimento** como principal motivo para a infrequência, confirmando os resultados da análise dos questionários. Esta justificativa apareceu de forma unânime no grupo das familiares das crianças consideradas frequentes, como pode ser exemplificado nos trechos abaixo:

Então, assim, é muito raro faltar mesmo, só quando tá com uma febrezinha, ou alguma indisposição. Ah... Iniciou uma diarreia eu prefiro deixar com a minha mãe, sabe? Mas é bem raro mesmo, na maioria das vezes ela tá sempre aqui mesmo. (FC2)

Eu não sei o geral, mas o meu motivo sempre é doença (FA1)

Ela é frequente. Quando costuma faltar é por doença, motivo de doença, dela ou meu, né?! Quando eu falto também quando eu tô doente eu não trago ela. (FB1)

Algumas famílias deste grupo também apresentaram a influência do clima frio ou chuvoso como potencializadores do adoecimento e, conseqüentemente, do aumento da quantidade de faltas das crianças.

Quando ela tá doentinha. Ou então, se tiver chovendo muito, muito, muito mesmo porque é longe pra vir, né? Eu não moro tão longe, mas é um morro, tem rua de terra, aí eu prefiro não. Mas a chuva tem que tá bem forte mesmo, mas quando não, ela tem que vir pra escola. (FC1)

Só por causa de doença, porque ela tem bronquite. Inverno e período de chuva. E ela tem muito problema, além da bronquite ela tem muita otite. Então, direto eu tenho que buscar ela e ela fica alguns dias sem vir. (FA1)

Quanto ao grupo de familiares de crianças consideradas infrequentes, apesar de haver também a justificativa de adoecimento, foram apresentadas outras bastante diversas. A **dificuldade de acesso** em períodos chuvosos foi citada pelas duas famílias da UMEI C.

E as vezes quando tá chovendo bastante também de manhã porque é muito barro, aí escorrega bastante pra vir pra cá. ... eu

fico com muita dó dele de mandar ele debaixo de chuva. É... eu já caí com ele trazendo ele pra escola, ele tinha um ano e eu caí com ele no barro. (FC3)

Onde a gente mora é rua de terra. Quando chove, é muito difícil descer. (FC4)

Importante considerar que, assim como ocorrido durante a aplicação dos questionários, tal justificativa não apareceu em nenhum depoimento nas demais instituições, o que reforça o fato de que, parte das famílias atendidas por esta UMEI encontram dificuldades de frequência por causa da precariedade das vias de acesso, especialmente aquelas que residem na área da ocupação. De acordo com a gerente da GECEDI, tais circunstâncias são vivenciadas por crianças em outras regiões da cidade.

Muita criança que mora em casa muito mofada, muito fria, então assim, a nossa infância é uma infância... principalmente na nossa rede, nas UMEIs de áreas mais vulneráveis ela é uma infância que precisa de muito cuidado sabe? E a frequência é um deles. Por isto a importância desta pesquisa, assim, né! É uma das pesquisas mais relevantes que eu acho que vai ser pra nós, tá? Porque a gente precisa compreender isto. E a partir da compreensão criar estratégias pro enfrentamento da situação, né? (G1)

Outra justificativa foi indicada pela mãe de uma criança que necessita fazer **tratamento periódico**. A fala desta mãe indica uma percepção da importância da frequência escolar para a promoção do desenvolvimento do seu filho, mas ela pondera que a necessidade do tratamento acaba causando uma quantidade grande de faltas.

O *H.* ele tem uma patologia, um comprometimento motor, em função de uma prematuridade. Então ele faz um tratamento trimestral e faz fisioterapia todos os dias de segunda a sábado. Este tratamento trimestral, ele acontece três horas por dia, durante 30 dias e neste período que eu acredito que as faltas são mais frequentes, ele fica muito cansado, as vezes eu não consigo mandá-lo pra escola, né? Porque ele precisa do repouso, e como neste momento a gente tem que aproveitar a idade, né, pelas questões cerebrais, pra que ele tenha um desenvolvimento melhor... Mas o principal é o desenvolvimento motor dele pra que ele consiga desenvolver todas as áreas também. Então é por causa do tratamento mesmo. (FA3)

A **responsabilidade do cuidador** para zelar pela frequência da criança também foi citada como causa de um índice grande de faltas entre

as famílias de crianças consideradas infrequentes. Em primeiro lugar, consideramos a fala de uma avó da UMEI B que demonstra angústia ao ter que dividir a guarda da neta com sua filha. De acordo com ela, a mãe da criança aparece esporadicamente em casa e , quando isto acontece, reclama para si o encargo de zelar pela frequência escolar da criança, mas não consegue acordar para levá-la à UMEI.

Estas faltas que ela tem é quando C (mãe da criança) vai embora e volta que aí é C que fica responsável por ela aí eu vinha trabalhar porque meu horário não era este , meu horário era de 6 horas da manhã, como Y (criança) tinha que entrar aqui 7:20 , não tinha como eu pegar ela e trazer ela por causa da distância aí ela dependia da mãe dela pra acordar e trazer. Como a mãe dela dorme na madrugada porque vai pro funk nunca que ela ia conseguir, então ela tem muita falta por causa disto: irresponsabilidade de C. Porque (para a criança ser frequente) tem pessoas mais responsáveis, tem uns responsáveis que são irresponsáveis. Com certeza tem alguém responsável por esta criança todos os dias. No horário tem sempre algum: se é de manhã, se é a tarde, com avó, é uma pessoa que cuida né, porque trabalha na casa tem alguém responsável por esta criança então ela nunca vai faltar a não ser se estiver doente. Igual lá em casa não tem quem é responsável pela Y. Por exemplo, minha mãe não sabe quando que a Y tá lá dentro de casa. Tem que ficar ligando "mãe, C , tá aí? Porque Y tá sozinha..." Tem muitos fatores e ninguém procura saber, só quando Y sai sozinha vai lá e procura e ela fala " eu não fui pra escola minha avó não me levou" Porque eu vim mais cedo. Então assim, eu acredito que , com certeza é isto. Tem gente irresponsável e eu dependo deles. Se eles falarem que não levam, ou eu falto de serviço... não tem como fazer. (FB3)

Outra situação em que a **responsabilidade do cuidador** foi citada e que, além disso, demonstra a diversidade de configurações familiares encontradas na atualidade e a forma como a organização da rotina dos adultos interfere diretamente na vida infantil, foi relatada pela madrasta de uma criança da UMEI A. De acordo com ela, a criança esteve sob sua responsabilidade na faixa etária de dois até os cinco anos, idade a partir da qual passou a morar com a avó paterna. Conforme relatou, esta mudança foi necessária porque o marido (pai da criança) trabalha e, após o nascimento de sua filha biológica que possui deficiência e necessita fazer tratamentos especializados de forma periódica, ela ficou sobrecarregada. Ademais, ela informou que a criança em questão não possui contato próximo com a mãe biológica, a quem vê esporadicamente.

Como eu tinha dito, a A veio morar comigo na época que ela entrou na UMEI que ela não teve tantas faltas assim. Tentava ser o máximo frequente possível quando não estava dando pra eu levar, eu coloquei ela no especial exatamente para não ter nenhum tipo de falta, o menor possível. Só que, como ela foi morar com a avó, por motivos mesmo de doenças da minha filha, é... ela começou a ter estas faltas, né? Como a gente fica sabendo assim, no dia que a gente procura ou de alguma forma a gente fica sabendo a falta, a questão é sempre: porque não dava pra levar e questão de horário de trabalho ou porque ela reclamou de alguma dor, ou porque ela estava de atestado e aí, eu acho que neste caso a avó não tinha esta preocupação assim, às vezes até de entrar em contato com a escola, de explicar a situação dela, dela estar doente ou em atestado então acabou que ela foi faltando, né? E um pouco de negligência da parte da avó que simplesmente deixava ela faltar. Pelo visto ela não dava retorno pra escola, né? O que deixava ali no ar o que tava acontecendo, né? Temos esta história como eu tava te falando dela morar com a avó ela não tem esta coisa com a mãe, então assim, como o meu dia a dia é corrido porque eu tenho dois pra cuidar, é normalmente assim, ou a avó materna olhava ou então ela deixa com a bisavó materna, entendeu? Quando ela sabia que não dava tempo de levá-la pra escola ela fica com a bisavó, na hora que ela voltava do serviço ela pegava e talvez ela não levava com medo de não conseguir pegar na escola e tal. De um tempo pra cá, mais no finalzinho pra cá que o avô começou a levar, entendeu? (FA4)

Houve também a justificativa baseada na **falta de alguém que possa levar a criança** para a UMEI quando a mãe precisa trabalhar. Neste caso, a mãe não possui emprego fixo.

Ele falta bastante mesmo... Quando eu vou fazer bico e não tem ninguém pra ficar com ele, pra trazer na escola e pegar eu sou obrigada a deixar ele com minha irmã e ela já mora um pouco mais longe então tem que dormir na casa dela. (FC3)

Foi citado como motivo também a vivência de uma criança cujos pais são separados e costuma **passar os finais de semana com o pai** que mora distante da UMEI.

E, também, igual eu sou separada do pai dela, aí tem vez que ela vai pra casa do pai dela no final de semana, se atrasar, eu pego na segunda, aí não tem como ela vir, mas não acontece isto, geralmente ela vai na sexta e eu pego ela no domingo. Mas este motivo também várias mães hoje em dia tem, né? Não pode cortar o contato com o pai. (FC4)

Uma mãe de criança da UMEI C (FC3) relatou que seu filho apresentou muitas faltas no final do ano de 2016 devido ao fato de se **recusar a ir para a instituição**. Conforme já relatado na categoria que

analisou as perspectivas familiares com relação ao trabalho realizado na instituição, o depoimento da referida mãe destoou dos demais, por ter sido o único a revelar descontentamento com a forma de relacionamento com os profissionais. Todavia, apesar de revelar uma falta de confiança, ela ressalta um ponto importante que toca no compartilhamento do cuidado e educação entre família e instituição como característica marcante na Educação Infantil. Além disso, conforme o trecho a seguir, ela ressalta a importância de que a criança seja “bem tratada” para que queira ir para a UMEI todos os dias.

Eles são crianças, eles ficam bom, ele, por exemplo, dois anos, o dia todo na creche, ele passa mais da metade do dia aqui. É aqui que ele vai aprender tudo o que não dá pra mim ensinar em casa. Fora as pessoas que ele convive mais. Então eles que vão ensinar, eles que vão educando, se não tratar bem a criança ele não vai querer mais vir.

Quanto a este aspecto, Esteves *et al* (2012) ressaltam a necessidade de que a equipe de profissionais atente para a observação do comportamento da criança e seus sentimentos, além de planejar “como são utilizadas e preenchidas estas longas horas de afastamento familiar e permanência na creche.” (Idem, 2012, p. 100)

Passaremos a analisar as causas da infrequência sob a ótica dos **profissionais da educação**. Houve uma concordância com as justificativas familiares quanto ao adoecimento como principal desencadeador das faltas das crianças nas instituições pesquisadas, conforme os seguintes depoimentos:

Os casos de infrequência que a gente tem na maioria das vezes são crianças que adoecem, e geralmente tem febre, dor de garganta, gripe, virose, estas doenças bem comuns em crianças né, por estarem em contato com outras crianças. Um caso ou outro muito raro de uma criança tá assim, internada ou tá numa situação de saúde mais séria... Alguns casos de bronquite também muito comuns, né? E as doenças que são comuns na idade delas, na idade das crianças, casos de sarampo, caxumba e catapora, apesar de que estes três tipos de doença são até pequenos, geralmente é mais é questão de gripe mesmo. (ASA)

Mas há casos pelo menos, dos pequenininhos do Berçário, quando eles faltam, eles faltam muito porque estão doentes, porque tem virose, né, por bronquite, alguma coisa relacionada à saúde. (PC)

Olha, tem sim, tem casos de infrequência mesmo porque as crianças da Educação Infantil, elas adoecem muito né? São crianças muito pequenas, principalmente nas turminhas do Integral né? No Berçário e na sala de um ano, eles adoecem muito e a gente tem a prerrogativa, né? Criança doente, *vamu* tratar primeiro da saúde, né, pra vir. E tem estas situações, né, da criança faltar porque está com algum problema de saúde, né?! E até mesmo as maiores, assim, de três, quatro anos, têm muitas crises de bronquite, de sinusite... Aí, dá uma febre não vem pra escola porque, né, a mãe prefere, a família prefere deixar em casa pra cuidar, o que a gente acha que é correto. (VDB)

Outro motivo citado de forma recorrente pelos profissionais foi a infrequência escolar como efeito da **falta de valorização do trabalho** educativo realizado nas UMEIs por parte das famílias o que faz com que "qualquer motivo" seja relevante para a criança faltar.

Outra questão que eu acho assim, eu vejo muito na experiência diária aqui é que os pais realmente, a princípio, não tem muito esta consciência da frequência da criança por ser criança, não tem notas, provas, né, avaliações vamos dizer assim, talvez os pais não dão tanta importância à frequência mas no nosso caso aqui na nossa UMEI a frequência não é baixa não, ela é bastante razoável. (ASA)

E fora isto, tem aqueles casos mesmo de famílias que: "ah não vou mandar porque tá chovendo, porque tá frio, ah não tem problema faltar..." tem estas questões também. (VDA)

Da família, com certeza, a grande maioria. Uma vez ou outra fala que a criança que não quis vir, mas na maioria das vezes é "não deu pra eu trazer, "não tinha ninguém" A maioria. Eu tenho uma aluna que eu perguntei "Porque você não veio?" "Ah, não consegui acordar". Uma semana de faltas porque não conseguiu acordar?! (PB)

Principalmente no turno da manhã qualquer coisa é motivo pra criança não vir pra aula, né, além das doenças que acontecem mesmo nesta fase, né?! Mas muitos não vêm porque ah, por qualquer outro motivo. No turno da manhã, no turno da tarde é mais frequente, né? (CPB)

É... O turno da manhã tem uma infrequência maior porque às vezes os pais não acordam, ou tá chovendo, tá fazendo frio, então eles acabam não trazendo, ou então a mãe tá de folga não vem, o pai tá de folga. Então a infrequência da manhã é maior, da tarde não. E a gente percebe uma infrequência maior também das crianças do parcial. As crianças do integral que geralmente a mãe

deixa aqui pra ir trabalhar, elas faltam menos, mas as do parcial costumam ter uma frequência menor, parece que os pais acham que não tem importância a criança faltar. Temos muitas famílias que são preocupadas com esta frequência e elas ligam na escola, elas justificam, as vezes até trazem a criança doente com medo de perder a vaga, aí a gente explica como que funciona que tem que justificar trazer um atestado médico... mas tem alguns também que fingem que não nem aí... (VDB)

Todavia, entre as familiares entrevistadas, não houve menção à falta de valorização da UMEI como justificativa para a faltas, tendo em vista que, como foi citado nas categorias de análise anteriores, houve um consenso quanto ao reconhecimento da importância do trabalho realizado pelas instituições em favor do desenvolvimento infantil, mesmo nos casos em que a motivação da matrícula tenha sido a necessidade de guarda e assistência ou, ainda, naqueles em que existem outros impedimentos para uma frequência escolar efetiva.

A gerente de coordenação da Educação infantil apresentou também justificativas baseadas em condições sociais distintas que podem influenciar a frequência escolar das crianças nas UMEIs do município. Tais justificativas são fundamentadas por sua experiência no acompanhamento da organização do atendimento e indicam que muitas destas causas estão ligadas à situação de vulnerabilidade em que se encontram um número significativo de famílias atendidas.

A gente tem, por exemplo, problema de gangue, de facção, em aglomerados então tem época que um aglomerado tá em guerra com o outro a família não pode transitar de uma aglomerado pro outro. E a gente tem que entender também que, por exemplo, olha, a matrícula é compulsória pra crianças sob medida de proteção. O que é medida de proteção na nossa política? Criança abusada sexualmente. Então, muitas vezes o abusador tá em casa, né, então ele vai querer que a criança, agora tudo isto é muito cuidado, se tem suspeita, se tem alguma coisa, né, que evidencie alguma questão relacionada a isto imediatamente a gente faz ficha de notificação, manda pro Conselho, mas a gente tem esse problema na rede. Criança explorada na mendicância, criança explorada no trabalho infantil, então quer dizer, é questão de sustento, né? Já teve uma UMEI, A (colega de trabalho) era até diretora, é... a menina não tinha sapato, ela tava indo sem sapato e tava fazendo muito frio, aí a A falou com a mãe da menina, né, "olha, tá fazendo muito frio ela tá vindo sem sapato, sem minha" ela falou: "não! vamu fazer o seguinte: hoje eu vou pro sinal e vou

comprar um sapato pra ela, vou com ela pro sinal pra ter dinheiro, pra ter dinheiro pra comprar um sapato pra ela" Então esses meninos muitas vezes , eles significam recursos, dinheiro, né? Criança filho de mulher que sofreu violência doméstica... Então às vezes a situação é tão caótica na família de violência, que fica difícil até a mãe sair. Às vezes por agressão, né? Medo de se expor, medo mesmo de encontrar com o agressor no meio do caminho; criança filho de adolescente que cumpre medida sócio-educativa... Então você pensa bem: o adolescente tá cumprindo medida seja por algum ato infracionário, agora imagina a responsabilidade dele com o filho, né? Muitas vezes é a avó que cuida já de idade; criança abrigada... Então assim estas medidas de proteção, a gente sempre fala, "pra nós é o CTI da infância". Criança que corre risco de morte. Corre risco de morte por quê? Muitas vezes pela própria condição familiar, né? E o adoecimento é muito grande, fragilidade, às vezes tem menino muito desnutrido. A gente vê menino assim que chega muito desnutrido na UMEI e que com pouco tempo ele consegue uma saúde razoável, mais estável, mas é assim, segunda ele chega péssimo, aí ao longo da semana ele vai se recuperando, aí ele vai pro final de semana, volta segunda de novo muito, com muita chieira, muita bronquite, então ainda tem esta questão do adoecimento na Educação Infantil que a criança pequena ela tem esta questão destas doenças que são né, comuns na infância. (G1)

Interessante observar que alguns destes fatores foram citados por profissionais que trabalham na UMEI C, demonstrando o reconhecimento da situação de vulnerabilidade das famílias locais. De acordo com a professora (PC), por exemplo, os problemas podem afetar até mesmo as crianças que demonstram gostar do ambiente institucional.

Assim, há infrequência, há uma grande infrequência. Mas, no mais, assim, nos outros anos o ano passado eu estava com a turminha de quatro anos, eu achei que meus alunos eram bem frequentes. Eles gostam muito de ir pra escola, pelo menos meus alunos do ano passado, mas a infrequência aqui perpassa muito por isto, pela questão da saúde, pela questão, às vezes quando chove muito, muitos moram na invasão, às vezes a dificuldade de sair de casa porque onde mora é lugar, barranco, né? Tem muito barro... Tem pais que não tiram a criança de casa, têm outros que enfrentam mesmo as circunstâncias e vai... (PC)

Em contrapartida, a vice-diretora da UMEI A (VDA) demonstrou que tais situações não são determinantes para a realidade local desta instituição, reforçando o fato de que, apesar de existir uma proximidade territorial entre as três UMEIs pesquisadas, elas apresentam perfis bem distintos de público atendido, confirmando os dados encontrados durante a análise dos questionários. Quanto às principais causas de infrequência

na UMEI, ela ressaltou o adoecimento das crianças e as influências causadas pelo clima chuvoso, e revelou o seguinte:

Olha, aqui na UMEI A, a gente não tem outras (outras causas além do adoecimento), porque poderia pensar numa questão geográfica, né, no sentido da moradia, mas não é o nosso caso aqui não. Né, é igual eu falei pra você, quando chove é porque não quer mesmo tirar da cama, né?! Porque não tem aquela questão assim, de alagamento, né, porque a criança não vem por uma questão mesmo do clima, né, mas num,... agora no turno da manhã eles são menos frequentes, justamente por esta questão de ter que tirar da cama pra trazer pra escola, né?! E aí a gente tem muitos atrasos, né, e chegam 7:30. E os atrasos também a gente procura registrar, né, até pra trazer mesmo esta consciência deles. (VDA)

Os depoimentos reunidos nesta categoria demonstraram que o adoecimento configura como principal motivo para as faltas das crianças nas instituições pesquisadas. Contudo, as falas dos familiares demonstram também uma diversidade de motivos que envolvem a vida das crianças e de suas famílias e que podem causar infrequência escolar. Percebemos um contraponto nesta questão, pois os profissionais da educação consideraram que a infrequência da criança decorre da falta de valorização do trabalho realizado na instituição, o que não se confirmou nos depoimentos familiares.

5.4.5 Acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil

Esta categoria agrega depoimentos de familiares e profissionais a respeito do monitoramento da frequência escolar nas instituições. Iniciaremos com a análise das falas proferidas pelos familiares diante da seguinte questão: "Você costuma justificar as faltas da criança?". Todas as representantes do **grupo dos familiares das crianças frequentes** responderam de forma afirmativa a esta questão, indicando que informam os motivos das faltas ora à professora, ora à(ao) auxiliar de secretaria.

Eu geralmente faço a justificativa sempre pela professora. Tenho mais contato com elas e então e faço sempre com a professora. (FA1)

Eu venho no outro dia, e aviso mesmo, na secretaria. (FC1)

Na maioria das vezes é pra professora mesmo. E quando a professora acha que uma falta bem significativa, ela justifica na secretaria. Quando tem um atestado, né?! Agora, quando é só uma indisposição dela, uma febrezinha, uma coisa boba que eu nem precisei levar no médico ou nem vou ter atestado aí eu falo só com a professora mesmo, mas eu sempre justifico, aviso porque ela não veio, sempre justifico. (FC2)

Eu sempre trazia atestado, né, quando ia ao médico e aí comunicava também a UMEI as faltas. (FB2)

Sempre entrego atestado. (FB1)

Uma mãe indicou que as justificativas devem ser apresentadas tendo em vista a existência de um número grande de crianças na lista de pretendentes a uma vaga. Ela demonstra a concepção de que a **justificativa é uma forma de valorizar** a vaga conquistada na UMEI.

Eu acho que (a falta) não pode ser por motivos banais e tem que ser justificado sim porque tem muita gente esperando por vaga, né? (FA1)

A fala desta mãe indica que existe, por parte da população, uma consciência da incapacidade do município de atender a demanda por vagas na Educação Infantil, sobretudo para a faixa etária de zero a três anos, como indica o relatório sobre último estudo de demanda por vaga na Educação Infantil em Belo Horizonte (OLIVEIRA, 2017).

A gerente entrevistada no âmbito da SMED apresentou um argumento que converge com a ideia desta mãe ao salientar a importância de que a instituição registre as justificativas apresentadas pelas famílias, conforme o seguinte trecho:

a gente fala "gente é só colocar a justificativa mas nunca deixar uma falta sem justificativa e sem colocar outra criança no lugar, porque numa cidade que a gente tinha no ano passado 19.000 crianças na lista de espera, como é que eu deixo uma falta, né? Uma criança ausente quatro, cinco, seis meses e até o ano todo, né? (G1)

Quanto às entrevistas realizadas com as representantes do grupo de **crianças consideradas infrequentes**, somente uma mãe que acompanha a criança em tratamentos médicos periódicos demonstrou ter o hábito de justificar as faltas.

Justifico. Eu pego o atestado nas clínicas. E, as vezes converso com a coordenação, né? Assim, elas sabem do, o H já entrou com esta agenda de tratamento definida, então, assim, desde o início eu tenho uma parceria muito boa com o pessoal aqui, eles entendem bem que é uma necessidade, né?! (FA3)

As demais representantes deixaram transparecer o fato de que, devido à **ausência de justificativas** por parte delas, houve a necessidade de que a instituição se mobilizasse para contatá-las a fim de compreender os motivos das faltas recorrentes das crianças.

Então, ligaram. Eu não sei quem foi. Perguntaram sobre a A . Pediram pra falar com meu marido porque foi ele que matriculou por ele ser pai. Mas eu também estou como responsável dela. Tem meu nome lá. Aí... é... Ligaram pra cá perguntando "olha, tem uns dias já que a A não vem na escola, o que tá acontecendo, e tal?" Foi uma época que ela pegou uma gripe muito feia mesmo assim, sabe? Ela tava de cama. Esta época eu lembro que eu respondi que ela tava doente, mas a avó falou comigo que tinha levado o atestado, por isso que eu fiquei tranquila, mas na verdade ela não levou, entendeu? (FA4)

Ligaram sim, conversaram com a minha sogra. Perguntaram por que ela (a criança) estava faltando tanto. Aí minha sogra passou a levar uns dias, mas depois a menina voltou a faltar. Eu só ficava sabendo quando chegava do serviço. (FC4)

Para um caso de forma específica, foi necessário que os profissionais da UMEI colocassem em prática todos os procedimentos elencados na portaria SMED 289/2016 para tentar um contato com a mãe, tendo em vista que a criança já estava ausente por um período mais longo, sem justificativa.

Me ligou e eu vim aqui. Me ligou não... é, tentaram falar comigo, não conseguiram, porque eu não tinha telefone, não tinha condições de comprar , aí eu acho que me mandaram uma carta, só que a carta ficou no CRAS porque lá não temos endereço. Aí o pessoal do CRAS ligou lá pra casa aí eu vim no CRAS aí eu vim aqui. (FC3)

O depoimento desta mãe indica algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, demonstra o esforço da equipe da UMEI C para localizar a criança faltosa, cumprindo as orientações da SMED, já citadas nesta pesquisa: contato telefônico; visita à família; contato com a comunidade e outros. Todavia, neste caso, os dois primeiros procedimentos mostraram-se ineficientes devido à dificuldade de localização por telefone e à falta de endereço definitivo na área da ocupação, onde fica a residência da família.

Em segundo lugar, a situação retratada reforça a importância do trabalho intersetorial e um conhecimento da comunidade na qual a UMEI está inserida, pois, a medida que se mostrou mais efetiva neste caso foi a mobilização de outra instituição para alcançar a família e permitir o retorno da criança, evitando o cancelamento da vaga. A gerente de coordenação da Educação Infantil fez uma referência ao cancelamento das ações do NIR, conforme já foi citado neste estudo, demonstrando que o trabalho realizado pelos extintos núcleos, de forma descentralizada, era importante para auxiliar as UMEIS a encontrarem as famílias das crianças ausentes:

Até o ano passado se era uma criança vulnerável a gente mandava isto pro NIR ir à busca porque como a gente tem crianças sob medidas de proteção que estão sendo abusadas sexualmente, exploradas na mendicância ou no trabalho infantil, pode ser este o motivo da falta, então a busca ativa é importantíssima pra trazer esta criança pra ela não ser usada pra outros fins, né? Usada mesmo. Mas este ano, coma reforma não tá existindo mais NIR, aí a gente ficou mesmo preso na carta registrada, né? E a orientação era: se por acaso se esta família voltar ela fica com um a mais na turma o que é raríssimo.

Pois é, é o núcleo intersetorial regional em cada regional existia este NIR, né?! Ele era composto por representantes da saúde, da educação, da assistência, das políticas sociais, então tinha membros do CRAS, do CREAS e eles se reuniam mensalmente pra tratar dos casos. Hoje, a notícia que eu tenho é que o NIR como ele era constituído, ele não existe mais. E eu não tenho informações se outra coisa foi pro lugar, né? Mas a gente ainda tem a reunião intersetorial lá da Secretaria de Políticas Sociais onde a gente trata das políticas e é... dos casos, né, e a gente tem uma gerência que agora foi criada aqui neste novo governo

que é uma diretoria intersetorial. Então ela que tá fazendo esta articulação, entendeu? (G1)

Percebe-se que existe uma responsabilização da instituição para o acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil, pois todos os procedimentos ficam a cargo dos profissionais. Tal aspecto foi citado pela gerente durante a seguinte fala:

E a gente tem estes instrumentos, né, o diário, o acompanhamento pela secretaria, o formulário de infrequência onde ela tem todo um fluxo de trabalho a ser realizado, tem que ligar, tem que escrever, tem que mandar carta registrada e aí a gente quando não recebe o retorno da família, a gente coloca outra criança no lugar porque numa cidade que tem uma demanda enorme... Mas todo o esforço que a gente pode empreender pra esta criança voltar ou pra esta criança ser frequente, a gente faz. (G1)

Entretanto, ela revela que já houve diálogos na SMED a respeito da necessidade da inserção da Educação Infantil nas ações de acompanhamento da frequência escolar do Programa Família-Escola, mas houve a opção pela permanência das atividades e dos procedimentos sendo realizados pela gestão local de cada instituição.

Nós já tivemos até diálogos aqui na secretaria se nós gostaríamos que a Educação Infantil fosse pro "BH pra crianças" (Quis dizer Programa Família Escola), né?! Eu esqueci o nome pra busca ativa lá dos meninos do Ensino Fundamental, mas é, a gente sempre remete a esta condição da Educação Infantil do diálogo e da proximidade das famílias que a gente acredita que vai ser no convencimento neste diálogo, nesta formação mesmo com as famílias que a gente vai conseguir uma frequência mais constante. A gente tem um documento, um formulário de infrequência escolar. Eu não sei se você teve a oportunidade de ver ele é um documento que é retirado do SGE, na Secretaria, é, são orientados a ter este documento, anotar o nome da criança e todas as tentativas que fez de encontrar esta criança e as justificativas dadas para suas faltas. O que que a gente entende? Pelo tamanho da criança pequena e pela relação que as instituições têm com a família, isto tem que ser mais a nível local mesmo porque a proximidade, a Educação Infantil, por esta condição, né, dela estar se fortalecendo e das pessoas estarem entendendo a importância dela, então, é mais no diálogo que você vai conseguir que as famílias entendam a importância e venham a fazer todos os esforços pra criança frequentar do que você colocar isto na Regional ou no nível central porque fica muito impessoal, né? G1

Os depoimentos dos **profissionais indicam um conhecimento de suas atribuições** quanto ao acompanhamento da frequência escolar nas UMEIs pesquisadas. As **professoras** afirmaram que informam à Secretaria a ocorrência de crianças com faltas recorrentes em suas turmas.

A orientação é: número X de faltas durante a semana eu encaminho à secretaria, a secretaria liga, faz um contato com a família pra saber o que tá acontecendo, me dá um retorno e a gente aguarda, né? Se voltar aí, for reincidente ou continuar faltando novamente eu tenho que comunicar à secretaria que aí tenta entrar através de carta, alguma coisa por fim, como eu tive um caso este ano, eu tive um que a secretaria entrou em contato com a família, a família mudou, então pediu só pra vir cancelar a matrícula. (PB)

Aí a família às vezes não justifica, aí a criança tá faltando, três, quatro dias, a gente pede pra escola tá dando uma ligada pra ver o que tá acontecendo. (PA)

Nós que fazemos a chamada a gente tem que tá averiguando, acima de três faltas, a gente comunica na secretaria e aí liga-se pra família pra saber o que tá acontecendo. Se é algum problema de saúde, se houve alguma mudança, as vezes a criança mudou de endereço, as vezes os pais separam, tem algum problema familiar, então no primeiro momento é isto, sondar o que que houve com a criança. Após esta falta, a família é comunicada, e aí se envia uma carta pra família. Se conseguiu falar por telefone e a escola não teve este retorno, aí depois é enviada uma carta pra família solicitando com urgência a presença dos pais ou responsáveis aqui pra averiguar o que tá acontecendo. Aí, em último caso, mesmo a criança perde a vaga. É muito raro a criança perder uma vaga. Os pais costumam justificar, né? (PC)

As vice-diretoras, as coordenadoras pedagógicas e auxiliares de secretaria também ressaltaram suas atribuições no que se refere ao acompanhamento da frequência. E, além dos diários de classe, revelaram que possuem outros instrumentos para registrar as justificativas das famílias e, também, as tentativas de contato com aquelas que possuem crianças infrequentes.

É, a gente tem um caderno de registro, né?! De faltas e justificativas de faltas. No caso de crianças infrequentes, a gente tem um procedimento de ligar pras famílias, perguntar o que tá acontecendo, porque que a criança não tá vindo, né? O motivo, e caso a família não nos retorne, não dê nenhum posicionamento, a gente manda correspondência, carta, né, pedindo esta justificativa. E quando as famílias retornam, a gente tem um

caderno e registra ali o motivo , das crianças infrequentes, um caderno de infrequência, né? a gente registra ali, quais as crianças estão infrequentes e o motivo delas estarem infrequentes. Aí como eu te expliquei, alguns casos são problemas familiares. (ASA)

Então, o primeiro passo, as professoras já são orientadas a, se a criança faltou, né, 5 dias, já é pra deixar o bilhetinho no diário. Pra gente ta ligando pras famílias, primeira coisa é esta. A professora que detecta né, como ela tá ali no dia a dia, ela é a primeira que nota isto, aí ela deixa um bilhetinho na Secretaria, "olha fulano ta faltando tantos dias, favor verificar". A Secretaria vai ligar pra esta família. (CPA)

Olha, a gente orienta que as famílias justifiquem e eles são bem assim criteriosos com relação a isto, sabe? A gente pede pra poder ligar, né, pra poder ta justificando e a gente tem um formulário na instituição pra poder registrar, né, os telefonemas. Muitas das vezes as famílias vêm à escola, trazem o atestado e aí registram através deste formulário: o motivo, né, pelo qual a criança não tá frequentando, quantos dias ela vai ficar ausente... (VDA)

A gente tem um caderno e quando as famílias ligam ou vem aqui a gente faz este registro e ele é repassado pra pasta da criança, né? No diário é registrado quando é atestado, e as outras justificativas os meninos da Secretaria controlam lá, como que é feito. Já houve casos, que a gente considera como abandono, né? A gente entra em contato, a família não vem justificar a gente manda carta , a família também não comparece aí a gente dá o afastamento. Porque se não, a criança fica segurando uma vaga e não ta freqüente. (VDB)

A gerente, representante da SMED, salientou a importância do papel de cada profissional e suas atribuições para garantir que o fluxo de informações e ações a respeito das crianças infrequentes não seja interrompido.

Apesar da questão do acompanhamento do diários e da frequência ela estar ligada à Secretaria da escola, a gente sempre fala "olha o professor tem um papel fundamental" porque quem tá lá na Secretaria às vezes tá longe da turma e das crianças o professor é o primeiro a identificar alguma fragilidade em relação à frequência ou mesmo a evasão de crianças, então a gente fala que o professor é o primeiro sinalizador, aí ele passa pra Secretaria da escola que tem este papel fundamental de dar continuidade a este fluxo e procedimentos mas o diretor ele tem papel fundamental também, porque ele tem uma condição de estar conversando com esta família em separado e ele também a gente fala do compromisso e da responsabilidade que ele tem de não deixar que estes processos se percam. Porque às vezes fica no papel do professor, mas o professor ali na lida dele no dia a dia, é muita criança... a gente sabe que tem professor que quando o menino falta ele não avisa a secretaria porque na verdade a razão professor criança é uma razão que é uma razão pesada, né?! Se

você pensa o número de crianças por turma que a gente tem, então muitas vezes eles nem comunicam à Secretaria, entendeu? Então, o diretor ele tem que estar atento a gente sempre orienta: "olha, é responsabilidade suas também é, dar conta deste desafio da frequência, do monitoramento e do acompanhamento. (G1)

O auxiliar de secretaria da UMEI B ressaltou que esta forma de tramitação pode, às vezes, ser complexa, tendo em vista a demanda não atendida e a pressão por ocupação das vagas ociosas, principalmente na Creche.

Pra gente convocar uma criança , né que está na lista de espera tem que aguardar este prazo e fazer todo este trâmite aí pra poder chamar e... é... bem complexo porque muitas vezes acontece que, neste ato, o tempo, venha um mandado judicial uma criança encaminhada né, pela justiça e a gente tem que matricular ou mesmo do Conselho Tutelar, então tem que ter um cuidado neste trabalho porque você se não respeita este prazo, você pode chamar uma criança , a justiça mandar matricular outra e ai fica numa situação complicada. Já aconteceu duas ou três vezes isto: crianças infrequentes e a gente, no processo de fazer o desligamento da criança vir uma criança encaminhada do Conselho Tutelar ou pela justiça. E aí se a gente não tivesse fazendo tudo certinho, correria o risco de matricular duas ou três crianças de forma equivocada e prejudicando a turma. (ASB)

As vice-diretoras ressaltaram o cuidado necessário neste processo, frisando que o cancelamento da vaga apenas acontece depois de sanadas todas as tentativas, conforme os trechos abaixo:

Quando justifica a gente já entende que já foi sanado, né? Agora quando não justifica, é esta questão mesmo: faltas consecutivas: tem cinco dias de faltas consecutivas, não teve nenhum tipo de justificativa, a gente liga pra família pra procurar saber por que que a criança não tá frequentando a instituição . Se a gente não consegue nenhum tipo de contato com esta família e a criança continua infrequente, a gente envia carta, né, continua ligando, manda e-mail, envia carta pra poder saber se esta família não deu nenhuma, justificativa, aí a gente encaminha pro NIR e acaba assim, em alguns casos, fazendo aquela busca ativa mesmo, né? As crianças vulneráveis fazem esta busca ativa, porque a gente sabe que tem situações assim de crianças que às vezes tá infrequente por questões de violência. Aqui na UMEI A a gente não tem este tipo de situação não. Aliás, tem o que? Três anos que a gente tá aqui, não tivemos nenhum tipo de situação deste tipo, mas é uma orientação da SMED mesmo, né ? Pra gente poder procurar saber se esta criança, o que que tá acontecendo no seio desta família pra esta criança não tá frequentando. Aí quando a gente não consegue mesmo nenhum tipo de comunicação, a gente repassa pro NIR e o NIR faz a busca ativa desta criança. (VDA)

Eles têm o prazo de cinco dias pra comparecer na escola. E mesmo assim, a gente espera mais... E tem alguns casos que a família fica um mês sem vir, a gente manda carta, faz o afastamento, mas aí ela retorna e procura a escola, tendo vaga ela é de novo e no caso quando é vulnerabilidade, uma criança que conseguiu a vaga pela vulnerabilidade, faz uma reunião do NIR, se eu não me engano ele não tá acontecendo mais, ele teve até certo tempo agora não vai ter mais o NIR, onde eles deliberam se aquela criança pode mesmo ser afastada ou não. Então a gente tem os registros das ligações, a carta e ainda o aval do NIR que é feito pela regional falando que a gente pode fazer o cancelamento. (VDB)

Os depoimentos compilados nesta categoria indicam haver por parte das famílias uma diferença de comportamento quanto às justificativas das faltas das crianças, pois enquanto no grupo de famílias das crianças consideradas frequentes houve unanimidade ao afirmarem a necessidade de explicar os motivos da ausência das crianças, no grupo dos familiares das crianças consideradas infrequentes, tal atitude foi demonstrada apenas por uma mãe.

Outro aspecto importante diz respeito à responsabilização das instituições para lidar com todo o processo de acompanhamento da infrequência, diferentemente do que acontece no Ensino Fundamental, etapa em que existe o apoio do Programa Família-Escola para o monitoramento e busca ativa das crianças. É necessário propor esta discussão e, neste sentido, acreditamos que os resultados desta pesquisa indicarão a necessidade da criação de uma rede ou programa de apoio para as(os) profissionais da educação. A representante da SMED ressaltou esta possível contribuição da pesquisa, demonstrando o desejo de conhecer os resultados, os quais, de acordo com ela, poderão fomentar esta discussão.

Assim, mesmo que eu não tiver aqui porque eu já pedi minha aposentadoria eu gostaria que, por favor, você procurasse a gerente pedagógica, a diretora da época, pra dizer né o resultado desta pesquisa e também porque aí a gente reúne com a diretoria intersetorial que cuida da frequência no Ensino Fundamental porque a gente tem feito diálogos, né, se a gente vai precisar de pra além das ações que a gente faz, envolver a diretoria interssetorial na questão da frequência na Educação Infantil. Isto é uma dúvida que a gente ainda trás porque a gente acredita que né, no local, no miudinho, a gente vai fazer muito mais do que trazendo pra cá, né, então vai ser fundamental o resultado desta pesquisa e eu espero que a gente tenha acesso por favor. (G1)

5.4.6 *Concepções sobre a obrigatoriedade de frequência a partir da pré-escola.*

Nesta categoria agrupamos as concepções dos participantes a respeito da obrigatoriedade de frequência escolar na Educação Infantil, pois acreditamos que esta discussão está ligada ao objeto de pesquisa tendo em vista que existe atualmente a exigência de um percentual mínimo de frequência a ser cumprido pelas crianças a partir de quatro anos de idade. (Lei 12796/2013)

Houve, por parte das famílias, tanto entre as representantes das crianças consideradas frequentes quanto entre aquelas das crianças consideradas infrequentes, um consenso a respeito da importância da implementação da lei da obrigatoriedade. Todavia existem diferentes significados atribuídos a esta medida.

O primeiro significado diz respeito à ideia de que a obrigatoriedade de frequência pode favorecer uma **melhor aprendizagem e preparo para o Ensino Fundamental**, coincidindo com os resultados encontrados em um estudo a respeito das visões sobre a obrigatoriedade, empreendido por Marchetti (2015). Quanto a este aspecto, destacamos os seguintes trechos:

Ah, eu acho que é importante porque, é igual eu falei, a criança desde cedo já tem que começar a ter aquele compromisso, né? E a criança também já vai mais preparada, né, pro Fundamental, né, já vai com uma maturidade maior né? (FA2)

A família tem que saber que é importante esta frequência dela e ser cobrada por isto pra ver um resultado bom da criança, o desenvolvimento da criança porque a educação infantil vai ser a base dela pro fundamental, não só como, é, aprendizagem mas como um crescimento pessoal da própria criança. Ela vai desenvolver habilidades, porque se queimar as etapas do que tem que ser trabalhado na Educação Infantil, não vai ser trabalhado no Fundamental, vai pular etapa, vai queimar... então é bom esta chamada de responsabilidade pra família, a família tem que saber desta responsabilidade, tem que ser cobrada por isto. (FB1)

Outro significado diz respeito a possibilidade de atender a população mais carente que antes da obrigatoriedade de matrícula encontrava dificuldade de conseguir uma vaga na Educação Infantil:

Por parte do governo. Tem muita família que necessita, a gente mora perto mesmo da invasão estas crianças... hoje tem muita criança de lá da invasão aqui, mas há um tempo atrás não tinha, hoje tem bastante, isto é bom também porque agora aos quatro anos, né, as mães procuram saber, vai trazendo, mas também tem que ter mais escolas, se for assim, porque vai aumentar o fluxo de criança. Muita procura, é muito difícil... pra não ter, né, muita lista de espera. Acho legal. Força o governo. Se ele quer fazer uma coisa boa, se ele tá forçando a gente a levar nossas crianças mais cedo pra escola ele também tem que ter unidades maiores ou mais unidades, né? Porque foi difícil, igual eu tô te falando, na verdade eu cadastrei ela aqui ela tinha menos de um ano, e consegui ela tava fazendo três. (FC1)

Percebe-se no trecho acima uma preocupação com a ampliação da quantidade de vagas. Em Belo Horizonte, temos assistido a algumas alterações na organização da oferta. No início do corrente ano, a prefeitura implementou mudanças a fim de ampliar a quantidade de vagas para as crianças de quatro a cinco anos nas UMEIs e EMEIs, tais como: abertura de turmas de três a cinco anos em EMEIs adaptadas; retirada do atendimento no Berçário em 50 unidades; alteração no horário de entrada e saída, diminuindo 30 minutos para os turnos parciais e uma hora para o integral, além da diminuição da quantidade de turmas e gradativo fim do horário integral para a faixa etária de zero a dois anos. (PORTAL PBH, 2018)

Informações coletadas no site do Sind-REDE alertam para o fato de que tais mudanças foram implementadas sem que houvesse consulta às famílias atendidas e aos profissionais que atuam nas UMEIs e EMEIs, tendo inclusive o CME indicado a necessidade de que houvesse explicação por parte da atual Secretária de educação a respeito das novas configurações. (Sind-REDE, 2018). Fato é que as mudanças estão acontecendo, e podem exemplificar os temores apresentados por Campos (2010) em relação a um possível desestímulo à ampliação da oferta de

vagas em Creches a partir da prioridade delegada à Pré-escola obrigatória.

Outro significado apresentado pelas famílias diz respeito à possibilidade da obrigatoriedade exigir que os adultos cumpram o direito das crianças e ampliem a consideração da importância da função educativa da Educação Infantil.

Ah, eu acho importante, porque igual eu te falei, as famílias precisam ter esta conscientização que a Educação Infantil é importante pra criança, não é só um lugar que ele vem pra brincar, a como ele não vai ter uma prova, não vai ter um... Porque as famílias acham que é só pra brincar, não vai ter uma coisa, assim não vêem tão a sério a Educação Infantil como veem lá o fundamental, a Educação Infantil eles não levam tão a sério. (FC2)

Uma tentativa de conscientizar as pessoas, né da importância? E aí eu acho que envolve muita coisa, né? Aquela questão de minimizar o trabalho infantil, né, o lugar de criança é na escola. É, de uma certa maneira isto tá ligado ao futuro do país. É... acaba que os pais que não confiam muito. É não é confiar a palavra correta, mas os pais que não se preocupam muito com isto acabam prejudicando a criança, né? Então esta obrigatoriedade de certa maneira, beneficia o aprendizado da criança porque ela vai ter que estar sendo exposta a escola (FA3)

Obriga os adultos a cumprirem e os alunos a aprender mais novinho, sô. Aprender as coisas com quatro anos. Antigamente era com seis... Agora não, uai. Bom demais! (FC3)

Vieira (2011) indica que o governo federal, ao defender a implementação da obrigatoriedade na Pré-escola, apresentou argumentos enfatizando que "a medida permite a universalização do acesso, possibilita a demanda organizada das famílias, assegura recursos financeiros para a sua implementação, além de produzir impactos positivos no Ensino Fundamental". É possível perceber que tais afirmações aproximam-se bastante daquelas proferidas pelas famílias. Entretanto, a mesma autora ainda chama a atenção para a necessidade do MEC orientar os sistemas de ensino para que as instituições não tomem formas de organização que antecipem atividades do Ensino Fundamental, evitando o desrespeito à identidade da Pré-escola.

A concepção predominante entre os profissionais da educação, foi a de que a obrigatoriedade pode forçar as **famílias a serem mais comprometidas** com a frequência escolar.

Oh, pela experiência que eu tenho, aqui de trabalho, eu acredito que muitas famílias não têm esta consciência ainda talvez elas achem que é só no Ensino Fundamental. E também, porque esta questão da frequência ser obrigatória da idade de quatro, cinco anos também é uma coisa nova. Então agora é que as famílias estão tendo esta conscientização, este conhecimento, né jurídico, aí do município. (ASA)

Olha, tendo em vista o comportamento da família, eu acho que é necessário, porque? É... como a família não tá tendo ainda, não tem este cuidado que é necessário trazer a criança (PB)

Eu acho que é necessário, se não tivesse obrigação, antigamente quando não tinha, as crianças eram muito mais infrequentes., né, é o caso da mãe que simplesmente não queria trazer a criança pra escola e quando eu falei sobre a obrigatoriedade que ela não sabia, aí começou a frequentar. Então quando tem acaba que força as famílias a trazerem as crianças, mesmo não entendendo a importância da Educação Infantil elas trazem por causa da obrigatoriedade, se não for elas vão ficar em casa aí vem esporadicamente mesmo, aí vai ser esporadicamente mesmo. Como acontece no integral, não acontece muito porque elas precisam deixar as crianças pra trabalhar. (CPB)

O auxiliar de secretaria da UMEI B ponderou que é necessário um esforço maior da prefeitura para acompanhar a frequência escolar não deixando apenas sob a responsabilidade da gestão local.

Eu penso que não adianta ter a legislação se o poder público não se esforçar pra efetivar, pra que esta legislação seja efetiva. Então não existe acompanhamento por parte da secretaria da educação e das diretorias regionais da educação agora, né, com relação a frequência das crianças, não existe. É... mesmo aquelas que são encaminhadas pelo conselho tutelar que é um órgão municipal, não existe esta fiscalização. (ASB)

Esta opinião foi reforçada pela vice-diretora do mesmo estabelecimento, citando a importância da implementação do acompanhamento pelo Programa Família-Escola:

Eu acho que ela tem que acontecer mesmo (a obrigatoriedade) e deveria ser mais rígida igual é com o Ensino Fundamental. Quando a criança tem cinco faltas no Ensino Fundamental é comunicado e o programa Família-Escola, eles procuram, né, saber... aqui não acontece isto ainda. A obrigatoriedade veio, mas ainda não foi feito

nada pra que garanta que a criança esteja na escola e que tenha o acompanhamento dos outros órgãos, só nós por enquanto. (VDB)

As opiniões a respeito da implementação da obrigatoriedade são, de forma geral, convergentes para sua valorização baseadas na ideia de que ela pode favorecer o desenvolvimento infantil através do convencimento dos adultos de que é importante a frequência escolar para a faixa etária da Pré-escola. Entretanto, as falas também indicam que é necessário atentar para os alertas dos especialistas da área ao argumentarem que existe a necessidade do acompanhamento de sua implementação a fim de evitar retrocessos na identidade da Educação Infantil e na intensificação do processo de cisão e consequente aumento da falta de investimento na Creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco o estudo da frequência escolar na Educação Infantil. O objetivo principal foi investigar as concepções das famílias e dos profissionais da educação sobre a frequência escolar das crianças matriculadas nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte. A premissa principal baseou-se na hipótese de que a concepção sobre a frequência escolar poderia mostrar também a concepção dos sujeitos sobre a própria Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada em três UMEIs localizadas na regional Norte do município, as quais foram selecionadas conforme o IDHM do bairro onde estão localizadas.

Quando nos propomos a investigar a frequência escolar na Educação Infantil, houve o questionamento por parte de algumas pessoas a respeito da relevância desta temática. Tal questionamento parece transparecer a própria produção científica sobre este assunto, tendo em vista que foram encontradas raras produções que abordam suas causas e configurações.

Nesse contexto, e após a realização de um levantamento através do descritor “frequência escolar na Educação Infantil” no sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais; no banco de teses da CAPES; na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e nas publicações da área da educação disponíveis na SCIELO, foi constatado que há uma lacuna, tendo em vista que não foi encontrado nenhum trabalho que aborde a investigação da frequência na Educação Infantil de forma específica. Tal fato demonstra a emergência recente deste tema nas pesquisas educacionais e, portanto, a necessidade de maiores investimentos em termos de investigações científicas.

Ao final deste estudo, reconhecendo suas limitações e o caráter provisório que envolve qualquer investigação científica (MINAYO, 2001), podemos afirmar que os resultados surpreenderam e serviram para contrapor pelo menos duas hipóteses iniciais. A primeira delas era

baseada em uma ideia pré-concebida de que os melhores resultados dos índices de frequência escolar seriam encontrados na UMEI C, localizada na área mais vulnerável da regional, posto que, supostamente as crianças ali matriculadas, devido à necessidade de suprir carências relacionadas, sobretudo à alimentação, seriam mais frequentes. Entretanto, a realidade dos dados mostrou justamente o contrário: que, para as populações mais vulneráveis existem fatores que potencializam suas dificuldades de acesso à educação, alcançando também as possibilidades de permanência e frequência efetiva das crianças.

Foi ali, junto à população mais carente, que percebemos que a frequência escolar não é um mero registro burocrático de faltas e presenças e que não pode ser estudada sem considerar recortes sociais. Tal aspecto fica mais preponderante ao constatarmos que as três UMEIS possuem proximidade em relação à localização geográfica, mas apresentaram disparidades consideráveis em relação às variáveis: renda, escolaridade, cor, moradia, configurações familiares e gênero.

Em primeiro lugar, os resultados da análise dos **diários de classe** indicaram uma maior média na quantidade de faltas na UMEI C, especialmente para as crianças na faixa etária de zero a dois anos. Indicaram também que existe uma maior quantidade de faltas no turno da manhã nas três instituições.

Os resultados dos **questionários aplicados aos familiares** apontaram para o adoecimento como principal motivo de falta das crianças, mas indicaram variações quanto aos demais motivos elencados, tendo em vista que a influência das dificuldades causadas por acessibilidade, por exemplo, demonstraram ser relevantes apenas na UMEI C.

A outra hipótese inicial a encontrar refutações parciais foi a de que existem relações entre a frequência escolar e a concepção das famílias sobre o trabalho realizado nas instituições. Esta hipótese também foi

apresentada pelos profissionais, os quais inferiram que a causa da infrequência seria a desvalorização por parte das famílias do trabalho educativo realizado pelas UMEIs. Contudo, durante as entrevistas, as famílias indicaram o reconhecimento da contribuição das atividades realizadas diariamente nas instituições para o desenvolvimento infantil. Tal reconhecimento foi demonstrado tanto pelas representantes das famílias do grupo de crianças frequentes quanto do grupo de famílias das crianças consideradas infrequentes. Os depoimentos indicaram que um número grande de faltas não significa, necessariamente, uma desvalorização do trabalho realizado nas instituições, pois demonstraram uma variedade considerável de causas, mais associadas às formas de organização familiar.

Nesse viés, os resultados encontrados nesta pesquisa convergem para a afirmação apresentada por Barros (2013) de que a frequência escolar é um “fenômeno complexo e multi determinado, ressaltando-se como principais determinantes aspectos da comunidade onde o estudante vive, bem como fatores escolares, relativos ao próprio estudante e à sua família.” (BARROS, 2013, p. 100)

Outra contribuição importante da investigação toca na maneira como é feito o acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil por parte da PBH, indicando uma responsabilização das instituições que devem coordenar todo o processo de acompanhamento da frequência escolar. Os depoimentos dos profissionais sugeriram que uma possível ajuda neste sentido poderia advir da inserção do auxílio do programa Família-Escola, o qual atua na busca ativa das crianças infrequentes nas escolas de Ensino Fundamental, mas não atende às demandas relacionadas às faltas das crianças nas UMEIs.

Mais uma constatação incide da sobrecarga sobre a vida das mulheres para darem conta de garantir a frequência escolar das crianças. Em primeiro lugar, chama a atenção o próprio fato de não haver nenhum representante do sexo masculino entre os entrevistados do grupo de

familiares e nem a menção à responsabilidade compartilhada com algum homem por parte das entrevistadas. Nos depoimentos, ficou patente o esforço empreendido pela maior parte delas a fim de conseguirem conciliar os afazeres diários para que as crianças estejam todos os dias nas UMEIs. Alguns exemplos neste estudo são marcantes, como: a necessidade de acompanhar o filho em tratamentos médicos; a dependência de outras pessoas para levarem a criança; o exercício de trabalhos ocasionais como diarista que geram imprevisibilidade de horários e a responsabilização das avós na ausência das mães biológicas.

Ademais, os resultados indicam uma fragilidade no acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil em Belo Horizonte e ressaltam a importância de se discutir a política de atendimento à primeira infância no município, indicando a necessidade de uma abordagem intersetorial para atender às crianças e famílias, sobretudo as que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, esta investigação apresenta indicativos da relevância do acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil no município, pois mostrou a existência de situações que fazem com que crianças estejam ausentes das UMEIs mesmo após suas famílias terem enfrentado dificuldades para conquistar uma vaga que ainda pode ser considerada de difícil acesso, sobretudo para as crianças de até três anos.

Por fim, como foi apontado em diversos trechos dos depoimentos, ressaltamos a **responsabilidade dos adultos**, tanto para garantir a frequência escolar quanto para acompanhá-la, o que ilustra a total dependência da criança pequena para que seu direito à Educação Infantil seja efetivado, tanto quanto ao acesso às Creches e Pré-escolas, quanto à sua permanência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Katia S.; ROSSETTI - FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia, ciência e profissão**. [online]. 1999, vol.19, n.2 [cited 2018-07-16], pp.64-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000200009&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000200009>. Acesso: 01 mai. 2018.

ARAUJO, Maria Antonieta Nascimento; GAMA, Fernanda Souza e SILVA, Urbiana Silva . **Creche de ontem e de hoje: o que os pais esperam dessa instituição?** Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, Salvador. 2013 Abr;1(1): 3-20. Disponível em <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/177>. Acesso em 15 Out. 2017

ARAUJO, Luiz. O desafio do regime de colaboração no novo Plano Nacional de Educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 8, n. 16, dez. 2014. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40312>>. Acesso em: 05 jun. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v8i16.40312>.

ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser Professor Coordenador Pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte. UFMG. 2007. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7CLGWM/ser_pcp_sobre_o_trabalho_docente_e_sua_autonomia_s_mara_carla_l_g_de_araujo.pdf%3E.;jsessionid=885591D800DD44243C00F03829AA596E?sequence=1>Acesso: 01 Jun. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. AZEVEDO, Cecília; Maria R. C. de Almeida.

ATLAS BRASIL 2013. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. PNUD**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking.>> Acesso em: 15 jan. 2018.

BABIUK, Graciele Alves. **Famílias monoparentais femininas, políticas públicas em gênero e raça e serviço social**. I Seminário Nacional de Serviço Social – 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179859>. Acesso: 01 mai. 2018.

BARROS, Roberta Andrade e; VIANA, Maria José Braga.; CUNHA, Maria Amália de Almeida. **A família e o fenômeno do absenteísmo discente no ensino fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte.** 2013. 111 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003.** Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nos 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte : Regional Norte** /coordenador, Raphael Rajão Ribeiro. – Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011.

BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH Nº 001 de 14 de março de 2015.** Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2015.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. *Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em:*
<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1159520>. Acesso: 01 jan. 2018.

BELO HORIZONTE. **Portaria SMED nº 238/2016.** *Dispõe sobre procedimentos para o cadastramento e encaminhamento para matrícula de crianças na pré-escola no ano de 2017, na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte.* Disponível em:
<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&k=1166552>>. Acesso: 01. Jan, 2018.

BELO HORIZONTE. **Projeto de Lei nº 442/2017 - Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil — Umeis transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil — Emeis —, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências.** Disponível em:
<https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/442/2017> . Acesso 28 mai. 2018.

BERNARDO, Fabiana de Oliveira; JINZENJI, Monica Yumi. **Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar (1911-1913).** 2014. 164f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

BITTENCOURT. Rafael Reis. **Cidadania autoconstruída: o ciclo de lutas sociais das ocupações urbanas na RMBH (2006 -15)**. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO. 2016. Disponível: http://praxis.arq.ufmg.br/textos/disserta_rafael.pdf . Acesso: 01 fev. 2018.

BIZZOTTO, Luciana Maciel. **#RESISTEIZIDORA: controvérsias do movimento de resistência das Ocupações da Izidora e apontamentos para a justiça urbana**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura. 2015. Disponível: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A3AJA2>. Acesso: fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

BRASIL. **Emenda Constitucional número 53**, de 19 de dezembro de 2006. 2006b.

BRASIL. **Emenda Constitucional número 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE /CEB nº. 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009b.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei 12796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.44 p. : Il.

CAMPOS, Maria Malta. **A Educação Infantil como Direito**. in Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº59, de 2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: 2010.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro e PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. **O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

COSTA, Jaqueline Severino da. **Impacto da frequência pré-escolar dos filhos sobre o trabalho das mães no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiros, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011. Doi: 10.11606/T.11.2011.tde-17032011-141431.Acesso em: 2016-09-21-24.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DALBEN, Angela Imaculada de Freitas(Coord.). **Educação Infantil: o desafio da oferta pública** – Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002

DIAS, Maria Tereza Fonseca; CALIXTO, Juliano dos Santos ; DE FREITAS, Luiz Fernando Vasconcelos; DE SOUZA, Lucas Nasser; LAGES, Livia Bastos; PINTO, Julia Dinardi Alves; ROSA, Marcos Bernardes. Movimentos sociais na luta por moradia em Belo Horizonte: estudo do caso das ocupações urbanas de Belo Horizonte e região metropolitana. **REDES - REVISTA ELETRÔNICA DIREITO E SOCIEDADE**, v. 5, p. 159-176, 2017.

DIDONET, Vital. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008**. 2009. (Digitado). Disponível em: http://www.omepms.org.br/web/site/misc_print_txt.php?chn=3&txt=1246394940

DIDONET, Vital. **Desafios Legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a Educação Infantil**. In Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº59, de 2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: 2010.

ESTEVES, Michelly Rodrigues et al . Influências das relações intrafamiliares no comportamento de crianças que frequentam creches públicas de alfenas. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre , v. 33, n. 3, p. 97-103, Set. 2012 . Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472012000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 01 de jun. de 2018.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; Salles, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica** – 2 ed.(rev. e ampl.) – São Paulo: Ática, 2012.

FERNANDES, Cíntia Votto, **A identidade da pré-escola : entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS, 2014.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n. 1, p. 11-26, jan./abr. 2004.

GENTILI, Pablo, OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil – Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013, pp. 253-265.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** - 8ª edição. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

HADDAD, Lenira; MALUF, Maria Regina. **Creche em busca de sua identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. 1989. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

HOLANDA, Maria Eliane Linhares de. **Infrequência discente: um estudo de caso na rede estadual do Ceará**. Dissertação de Mestrado. UFJF. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1261>>. Acesso: 01. Jan. 2018.

HADDAD, Lenira; MALUF, Maria Regina. **Creche em busca de sua identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. 1989. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

HORTA, José Silverio Baia . **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. In Cadernos de Pesquisa, 104: 5-34. 1998

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à educação, obrigatoriedade escolar e extensão da escolaridade**. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; CHARTIER, Anne Marie; CURY, Carlos Roberto Jamil; VEIGA, Cynthia Greive. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá, MT:EdUFMT, 2013.

IBGE. Censo demográfico 2010. **Família e domicílio**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010435610212012563616217748.pdf>. Acesso: 07 Jul. 2017.

IBGE . Pesquisa **Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: março de 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Agência de notícias**. 2017b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso: 15. Jan. 2018

INEP, **Censo Escolar 2015 – Notas estatísticas**. Brasília:INEP/ Ministério da Educação, 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192> Acesso 01 jan. 2018.

ISAÍAS, Thaís Lopes Santana ; ASSAD, Carolina Spyer Vieira. Tese patrimonialista e seus reflexos na cidade-mercado: uma análise à luz do conflito da izidora. In **Direito urbanístico, cidade e alteridade. [Recurso eletrônicoon-line]** organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/DomHelder Câmara. coordenadores: Edson Ricardo Saleme, Flavia Piva Almeida Leite, Daniel Gaio– Florianópolis: CONPEDI, 2015

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil. In: **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. CLACSO, 2009. Disponível em <"<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160229020508/cap1.pdf>> Acesso: 01 fev, 2018.

LIMA, Luciana Pereira de; SILVA, Ana Paula Soares da. **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 475-483, Dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300475&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 18 Out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193875>

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora: E.P.U., 1986.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Feitas Dabus. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. Faculdade de Direito da USP. 2010. Tese de Doutorado.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, Abril. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 junho de 2018.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES E., **O Quantitativo – qualitativo: Oposição ou complementaridade?** *Cadernos de Saúde Pública*, 9: 239-262. 1993

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

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil.** In Cadernos de Pesquisa v.45 n.157 p.652-679 jul./set. 2015

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à Educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

MOTTA, Eduardo Marchetti Pereira Leão da. **Medindo a desigualdade socioespacial: os aglomerados subnormais em Belo Horizonte .** XVII ENANPUR. ANAIS. São Paulo. 2017. Disponível: http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sesoes_Tematicas/ST%205/ST%205.8/ST%205.8-03.pdf . Acesso: 04 mar. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice, **Família e escola na contemporaneidade:** os meandros de uma relação. Educação & Realidade [en linea] 2006, 31 (Julio-Diciembre) Disponível: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227044010>> ISSN 0100-3143. Acesso: 01. Jan, 2018.

OLIVEIRA, Cristiane Nunes; LACERDA, Thais Tavares; ROCHA, Maria da Consolação. Educação Infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. **Revista em Rede.** Belo Horizonte: Sind-REDE/BH, n. 0, dez. 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação no Brasil. In: Lilia Moritz Schwarcz e André Botelho (organizadores). **Agenda brasileira - Temas de uma sociedade em mudança.** São Paulo : Companhia das Letras, 2011, pp.158-167.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. **A criança de cinco anos no Ensino Fundamental de nove anos:** percepção de pais/responsáveis, diretores e juízes. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de Oliveira. **Estudo demográfico da demanda por Educação Infantil e EJA em Belo Horizonte.** 2017. Disponível em <<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>> Acesso em 01 Dez. 2018.

PASSOS, Daniela. A formação do espaço urbano da cidade de Belo Horizonte: um estudo de caso à luz de comparações com as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. **Mediações, Londrina**, V. 21 N. 2, P. 332-358, JUL./DEZ. 2016 Disponível: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/22406/pdf> Acesso: 01 fev. 2018

PEDRAZA, Dixis Figueroa; QUEIROZ, Daiane de; SALES, Márcia Cristina. Doenças infecciosas em crianças pré-escolares brasileiras assistidas em creches. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 511-528, Feb. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000200511&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 01 mai. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014192.09592012>.

PEREIRA, Alessandra da Silva; LANZILLOTTI, Haydée Serrão; SOARES, Eliane de Abreu. Frequência à creche e estado nutricional de pré-escolares: uma revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo, v. 28, n. 4, p. 366-372, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822010000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 20 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822010000400013>.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga; O Trabalho Docente na Educação Infantil Pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set-dez, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2017

PORTAL. **Prefeitura de Belo Horizonte** – Disponível em: <<http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/noticias/2014/03/pbh-atualiza-mapa-de-bairros-da-cidade>>. Acesso em 15 Fev.2018.

PNUD Brasil. **O índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013 (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil). Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-brasileiro-atlas-2013.pdf>>. Acesso: 15 jan. 2018.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos.

Psicologia: Reflexão e Crítica., Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100007&lng=en&nrm=iso Acesso: 01 mai. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000100007>.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público privada.** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, G.W. **Direito à educação.** In: OLIVEIRA, D.A. ; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=138>. Acesso: 15 fev. 2018.

ROCHA, Francilene Macedo. MELO, Savana Diniz Gomes. XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – ISSN 2219-6854 . **Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización** . 2016. Disponível : http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/337.pdf . Acesso: 15 Mai. 2018

ROCHA, Francilene Macedo. **Carreira, remuneração e perspectivas das lutas docentes a partir da criação do cargo de educador infantil e da lei do piso.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

RODRIGUES, *Guilherme de Abreu Basto Lima*. **O Caso Izidora: as Ocupações Urbanas e a reprodução do espaço em Belo Horizonte.** 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 107, p. 7-40, Julho 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 15 mai. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>.

SABOIA, Ana Lucia. **Desafios e possibilidades da investigação sobre os novos arranjos familiares e a metodologia para identificação de família no censo 2010** / Ana Lucia Saboia, Bárbara Cobo, Gilson Gonçalves Matos. - Rio de Janeiro : IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2012.

SAMBRANO, Taciana Mirna. (Com)vivendo com crianças e suas famílias. Desafios para o educador?. In: **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento** / Maristela Angotti (org.). - - Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SANTOS, Fernanda Cabral. **A redução do trabalho infantil e o aumento da frequência escolar na década de 90 no Brasil**. 2007. Dissertação – Faculdade de Economia , Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Dói: 1011606/D12.2007.tde-23042007-145146.Acesso : 01 dez. 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: direitos, finalidades e a questão dos profissionais** – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 46 p.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no coração da cidade** – São Paulo : Cortez, 2008b.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. Educar em Revista**, [S.l.], n. 53, p. 253-272, jul. 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36559>>. Acesso: 18 out. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/educar.v0i53.36559>

SILVA, Rose Méri Santos da; SILVA, Méri Rosane Santos da. Traços e configurações do discurso da vulnerabilidade social no brasil - modos de ser e gerenciar uma parcela da população. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v. 31, n. 1, p. 383-402, Mar. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100383&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 27 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698126337>.

SORAGGI, Ana Carolina Maria e ARAGÃO, Thêmis Amorim. In: **Participação, conflitos e intervenções urbanas: contribuições ao Habitat III** / organizadores Vanessa Marx [e] Marco Aurélio Costa. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016. 314 p.: il. ; 16x23cm

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TENTI FANFANI, Emilio. **La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación**. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007

TRANSITE. Revista eletrônica. Bh vista de cima. 2017. [on-line]. Disponível: <http://transite.fafich.ufmg.br/idh-bairros-de-belo-horizonte/>. Acesso: 14 fev. 2018.

VILANOVA, Laisa Kelly. **O programa Primeira Escola da Prefeitura de Belo Horizonte: uma análise dos critérios de acesso às Unidades Municipais de Educação Infantil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: [HTTP://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8CCFVW](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8CCFVW) . Acesso: 01 mar. 2018.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **A Educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010.** Educ. Soc., Campinas , v. 31, n. 112, p. 809-831, Set. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 05 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300009>.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Obrigatoriedade escolar na educação infantil.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5. n.9 p. 245-262, jul/dez. 2011. Disponível em [HTTP://www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br).

XIMENES, Daniel de Aquino. **Vulnerabilidade social.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO** : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Ananda. **Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito.** Cadernos Cenpec | São Paulo | v.4 | n.1 | p.78-101 | jun. 2014. Disponível: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/File/272/276>> Acesso:15 mai. 2018.