

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA JARDIM PAES LEME DE MESQUITA

**DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESAFIOS PARA EXPANSÃO DA OFERTA COM QUALIDADE**

CURITIBA

2022

FABIANA JARDIM PAES LEME DE MESQUITA

**DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
DESAFIOS PARA EXPANSÃO DA OFERTA COM QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

M532d
2022 Mesquita, Fabiana Jardim Paes Leme de
Direito à educação infantil nas políticas educacionais e desafios para
expansão da oferta com qualidade / Fabiana Jardim Paes Leme de Mesquita ;
orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2022.
203 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 169-181

1. Educação infantil. 2. Direito à educação. 3. Educação - Política pública.
4. Oferta e procura – Qualidade. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 372.21



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 921
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Fabiana Jardim Paes Leme de Mesquita

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, reuniu-se às quatorze horas, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Gabriela Eyng Possoli e Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng para examinar a Dissertação da mestranda **Fabiana Jardim Paes Leme de Mesquita**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A mestranda apresentou a dissertação intitulada **“DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS PARA EXPANSÃO DA OFERTA COM QUALIDADE”** que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15:30 As avaliadoras participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A Banca recomenda, considerando a qualidade do trabalho apresentado, a publicação da dissertação em forma de artigos, livro e capítulo de livro.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi



Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Gabriela Eyng Possoli

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

Participação por videoconferência


Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Ao meu filho Eduardo e a todas as
crianças brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por ter renovado minha fidelidade e minhas forças a cada dia, possibilitando minha caminhada até aqui.

Agradeço aos professores, à coordenação e à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUCPR pela dedicação ao trabalho na formação do professor pesquisador.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que possibilitou a continuidade da minha formação acadêmica e profissional.

À minha estimada orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, meu agradecimento especial por ter sido mentora na realização desta pesquisa. Todo meu reconhecimento pelos ensinamentos, pela confiança, e por demonstrar sempre atenciosa e ser acolhedora em todos os momentos. Obrigada pela inspiração e por me incentivar a prosseguir.

À querida professora Dr.^a Ana Maria Eyng, muito obrigada pela oportunidade de ter sido sua aluna e pela acolhida na sua disciplina, quando eu ainda me preparava para ingressar no mestrado. Agradeço pelas valorosas contribuições na Banca de qualificação. Obrigada por acompanhar todo esse processo.

Agradeço à professora Dr.^a Gabriela Eyng Possoli, que carinhosamente fez parte da Banca de qualificação e trouxe ricas contribuições para esta dissertação.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Políticas Educacionais: concepções e práticas, e aos colegas das turmas das disciplinas cursadas no mestrado. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados e pelos momentos de aprendizagem.

Ao meu esposo Ewerton pelo companheirismo. Obrigada por estar sempre ao meu lado, apoiando com sabedoria e amor para que eu pudesse seguir em frente.

Ao meu filho Eduardo, por me ensinar tantas coisas boas sobre a vida. Obrigada pelo privilégio de ganhar todos os dias o melhor abraço que alguém pode receber.

Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos. Muito obrigada pelo carinho e incentivo, por acompanharem minha trajetória mesmo de longe e transmitirem confiança.

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço.

Stephen J. Ball

Entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 307)

RESUMO

O objeto deste estudo é a expansão da oferta com qualidade da Educação Infantil. A pesquisa buscou elucidar o problema: como o direito à Educação Infantil se expressa na ampliação do atendimento com qualidade? O objetivo principal foi analisar a expressão desse direito na ampliação com qualidade no atendimento das crianças. A sustentação teórico-metodológica é com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), à luz dos estudos de Mainardes (2006). Caracteriza-se abordagem qualitativa e o procedimento metodológico é a análise documental e de conteúdo da Bardin (2016). Analisou-se a lei que instituiu o PNE (2014-2024) e o monitoramento do acesso à Educação Infantil por meio de dados estatísticos disponibilizados pelo Mec/Inep, trazendo para o conjunto da análise em relação ao Plano Estadual de Educação do Paraná – PEE-PR (2015-2025) e do Plano Municipal de Educação de Curitiba – PME de Curitiba (2015-2025). Analisaram-se os parâmetros de qualidade e outros documentos para a Educação Infantil. O referencial teórico apoia-se em: Kulhmann Júnior (1998, 2000), Oliveira (2013a), Oliveira *et al.* (2019), Kramer (2006, 1995), Saviani (2014, 2018), Cury (2002, 2008, 2011, 2014), Dourado, Junior e Furtado (2016), Barbosa *et al.* (2014) Campos (2013), Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), Dourado e Oliveira (2009), Moss (2005), dentre outros. Realizou-se uma revisão narrativa de literatura sobre a expansão do atendimento com qualidade na Educação Infantil, no período de 2013 a 2020, apresentando os resultados e efeitos produzidos pela política, relacionando-os com a discussão da qualidade para a Educação Infantil. Apresentaram-se ainda as interferências do cenário da pandemia na organização escolar da Educação Infantil. Nesta pesquisa, destacaram-se as conquistas nos marcos na legislação, contribuindo para a visibilidade da criança como sujeito de direitos. A revisão de literatura revelou o processo de privatização adentrando no campo da Educação Infantil pública e situações de “arranjos” para suprir a demanda de vagas, evidenciando as limitações para a qualidade socialmente referenciada no atendimento às crianças. Constatou-se a importância do monitoramento da cobertura em pré-escola e em creche, compreendendo que para além do acesso à vaga, as estratégias dos planos de educação representam ações importantes de serem concretizadas, e que o direito à Educação Infantil envolve dimensões de permanência da criança na instituição com condições para a qualidade social. Observou-se que tem ocorrido crescimento na cobertura da Educação Infantil, no entanto isso ainda não foi suficiente para dirimir a diferença das crianças das famílias situadas entre os mais pobres da população, especialmente no acesso à creche entre as crianças de até três anos. Identificou-se que a avaliação institucional é uma prática importante para refletir sobre a qualidade da Educação Infantil nas instituições. Assim, concluiu-se que além da ampliação do acesso, o direito à Educação Infantil não deve ser limitado a uma concessão de vagas. O direito educacional implica, sobretudo, em condições para que o atendimento às crianças seja com a qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito à Educação. Expansão da oferta. Qualidade. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The object of this study is the expansion of the offer with quality of Early Childhood Education. The research sought to elucidate the problem: how is the right to Early Childhood Education expressed in the expansion of quality care? The main objective was to analyze the expression of this right in the expansion with quality in the care of children. The theoretical-methodological support is based on the policy cycle approach by Stephen J. Ball and collaborators (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), in the light of studies by Mainardes (2006). A qualitative approach is characterized and the methodological procedure is the document and content analysis of Bardin (2016). The law that instituted the PNE (2014-2024) and the monitoring of access to Early Childhood Education were analyzed through statistical data made available by Mec/Inep, bringing to the set of analysis in relation to the State Education Plan of Paraná – PEE-PR (2015-2025) and the Municipal Education Plan of Curitiba – PME de Curitiba (2015-2025). Quality parameters and other documents for Early Childhood Education were analyzed. The theoretical framework is supported by: Kulhmann Júnior (1998, 2000), Oliveira (2013a), Oliveira *et al.* (2019), Kramer (2006, 1995), Saviani (2014, 2018), Cury (2002, 2008, 2011, 2014), Dourado, Junior and Furtado (2016), Barbosa *et al.* (2014) Campos (2013), Campos, Fullgraf and Wiggers (2006), Dourado and Oliveira (2009), Moss (2005), among others. A narrative literature review was carried out on the expansion of quality care in Early Childhood Education, from 2013 to 2020, presenting the results and effects produced by the policy, relating them to the discussion of quality for Early Childhood Education. The interference of the pandemic scenario in the school organization of Early Childhood Education was also presented. In this research, the achievements in the legal frameworks were highlighted, contributing to the visibility of the child as a subject of rights. The literature review revealed the privatization process entering the field of public Early Childhood Education and situations of “arrangements” to meet the demand for vacancies, evidencing the limitations for the socially referenced quality in the care of children. The importance of monitoring coverage in preschool and day care centers was verified, understanding that in addition to access to vacancies, the strategies of education plans represent important actions to be carried out, and that the right to Early Childhood Education involves dimensions of permanence of the child in the institution with conditions for social quality. It was observed that there has been an increase in the coverage of Early Childhood Education, however this has not yet been sufficient to resolve the difference in children from families located among the poorest of the population, especially in access to day care among children up to three years old. It was identified that institutional evaluation is an important practice to reflect on the quality of Early Childhood Education in institutions. Thus, it was concluded that in addition to expanding access, the right to Early Childhood Education should not be limited to the granting of vacancies. Educational law implies, above all, conditions so that the care provided to children is of a socially referenced quality.

Keywords: Early Childhood Education. Right to education. Offer expansion. Quality. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Procedimentos estudo de revisão de literatura	49
Figura 2 – Palavras-chaves.....	57
Figura 3 – O PNE no contexto de influência e da produção de texto	73
Figura 4 – Cobertura da Educação Infantil – Brasil, Regiões e Paraná	104
Figura 5 – Matrículas da Educação Infantil no município de Curitiba.....	105
Figura 6 – Fórmula de cálculo indicador 1A.....	107
Figura 7 – Fórmula de cálculo indicador 1B.....	108
Figura 8 – Evolução da Meta 1 do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE-PR).....	118
Figura 9 – Dados e indicadores para monitoramento do indicador 1A no município de Curitiba – 2015-2016.....	125
Figura 10 – Dados e indicadores para monitoramento do indicador 1B no município de Curitiba – 2015-2016.....	125
Figura 11 – Formação para os profissionais da educação na RME.....	139
Figura 12 – Esquema integrativo das categorias de análise.....	156
Gráfico 1 – Tipo de produção científica.....	54
Gráfico 2 – Ano de maior e menor produção.....	54
Gráfico 3 – Estado de maior produção.....	55
Gráfico 4 – Eixos temáticos por modalidade	56
Gráfico 5 – Percentual eixos temáticos.....	57
Gráfico 6 – Tipo de participantes.....	59
Gráfico 7 – Número de participantes.....	60
Gráfico 8 – Número e percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2016.	110
Gráfico 9 – Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região – Brasil – 2004-2016.	111
Gráfico 10 – Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2016.	112
Gráfico 11 – Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por grande região – Brasil – 2004-2016.	113

Gráfico 12 – Número e percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2013-2018	114
Gráfico 13 – Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2013-2018	114
Quadro 1 – Objetivos da meta 1 dos planos de educação.....	87
Quadro 2 – Categorias de análise dos planos de educação	89
Quadro 3 – Análise das estratégias dos planos de educação.....	91
Quadro 4 – Categorias parâmetros de qualidade.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Instituições	60
Tabela 2 – Periódicos.....	61
Tabela 3 – Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequentava a escola/creche, por Brasil e grande região - 2004-2016.....	109
Tabela 4 – Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava a escola/creche, por Brasil e grande região - 2004-2016.....	111
Tabela 5 Indicador 1A: Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche, e Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche - Brasil -2013-2018.....	115
Tabela 6 – Indicador 1A: Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche, e Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche. Paraná -2004-2016	117
Tabela 7 – Número de Matrículas na Educação Infantil: Etapa de Ensino e Dependência Administrativa no Município de Curitiba	121
Tabela 8 – Número de matrículas da creche em tempo integral e parcial no município de Curitiba – 2016-2020.....	122
Tabela 9 – Número de matrículas da pré-escola em tempo integral e parcial no município de Curitiba – 2016-2020.....	123
Tabela 10 – Número de Estabelecimentos da Educação Infantil em Curitiba, segundo a modalidade e dependência administrativa – 2016-2020.....	123
Tabela 11 – Parâmetros de qualidade municipal × Categorias	133
Tabela 12 – Consolidado Parâmetros de qualidade municipal e outros documentos × categorias.....	133
Tabela 13 – Descritores bases.....	183
Tabela 14 – Identificação publicações – BDTD	183
Tabela 15 – Identificação publicações - Scielo.....	183
Tabela 16 – Identificação publicações junção das bases.....	183
Tabela 17 – Identificação publicações sem termos chaves e sem relação com o objeto de estudo.....	184
Tabela 18 – Categorias produções	184
Tabela 19 – Eixos temáticos	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEIs	Centros de Educação Infantil
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
Conae	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	<i>Corona virus disease</i>
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação para Todos
FME	Fórum Municipal de Educação de Curitiba
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	Instituto Federal do Paraná

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITERS-R	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised</i>
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnad-c	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PSEC	Planos Setoriais de Educação e Cultura
RME	Rede Municipal de Ensino
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SME	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS	16
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
1.2.1 Abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico-metodológico	19
1.3 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS	24
2 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO NACIONAL	26
2.1 CONCEPÇÃO DE DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIDADE	26
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO NA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	34
2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS, AVANÇOS E DILEMAS.....	41
3 EXPANSÃO DA OFERTA COM QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONTEXTO DA PRÁTICA	47
3.1 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO O ESTUDO DE REVISÃO.....	47
3.2 PROCEDIMENTOS PARA O ESTUDO DE REVISÃO	49
3.2.1 Validação da existência de produções sobre o tema.....	50
3.2.2 Protocolo da revisão narrativa.....	50
3.3 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	52
3.3.1 Análise dos títulos	53
3.3.2 Categorização por temáticas e mapeamento.....	53
3.3.3 Coleta de dados dos estudos do objeto de investigação.....	56
3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS	61
3.4.1 Obrigatoriedade da pré-escola e seus efeitos: quantidade x qualidade ...	62
3.4.2 Estratégias políticas para expansão da oferta do atendimento da educação infantil	64
3.4.3 Demanda reprimida da oferta em creche e qualidade do atendimento.....	67
4 PLANOS DE EDUCAÇÃO: CONTEXTO E MONITORAMENTO DA META 1 E ESTRATÉGIAS	72
4.1 PLANOS DE EDUCAÇÃO: CONTEXTO, METAS E ESTRATÉGIAS	72
4.1.1 Plano Nacional de Educação: contexto sociopolítico de elaboração e indicações para a criação de um Sistema Nacional de Educação.....	73

4.1.2 Recontextualização dos planos de educação: do plano nacional ao estadual e municipal	82
4.1.3 Análise comparativa das estratégias da meta 1 dos planos de educação	87
4.1.3.1 Expansão da oferta; melhoria da rede física; educação em tempo integral.....	92
4.1.3.2 Redução das diferenças por renda; demanda e consulta pública; programa intersetorial	95
4.1.3.3 Formação profissional, avaliação da qualidade e especificidades da educação infantil.....	96
4.1.3.4 Educação especial e diversidade	99
4.2 ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL E MONITORAMENTO DA META 1 NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO.....	102
4.2.1 Considerações sobre os indicadores da meta 1 nos relatórios de monitoramento das metas do PNE no contexto da prática e resultados	106
4.2.2 Evolução dos indicadores da meta 1 do PNE no Brasil e por grandes regiões	108
4.2.3 Evolução dos indicadores da Meta 1 quanto ao monitoramento do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR/ 2015-2025)	116
4.2.4 Considerações quanto ao monitoramento da meta 1 do Plano Municipal de Educação de Curitiba-PR (PME- 2015-2025) e a ampliação do acesso à Educação Infantil no município	119
5 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE	128
5.1 PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE QUALIDADE NOS DOCUMENTOS NACIONAL E MUNICIPAL	128
5.2 QUESTÃO DA QUALIDADE NA META 1 DO PME E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	150
5.3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA.....	152
5.4 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	157
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE A – PESQUISAS TIPO ESTADO DA ARTE E REVISÃO SISTEMÁTICA.....	182
APÊNDICE B – FLUXO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E TEMÁTICAS	183

APÊNDICE C – PESQUISAS SELECIONADAS PARA O ESTUDO DE REVISÃO NARRATIVA	185
ANEXO A – DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS DO ESTUDO DE REVISÃO NARRATIVA	188
ANEXO B – DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	194
ANEXO C – META 1 E ESTRATÉGIAS NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO	197
ANEXO D – ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CMEIS	202
ANEXO E – DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	203

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta como objeto de investigação a expansão da oferta com qualidade da Educação Infantil.

Em termos de políticas de Estado para a expansão da Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em vigência estabelece na meta 1 a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação da oferta em creche, no mínimo de 50%, até o último ano desse plano. É importante que para o alcance da meta 1, assim como suas estratégias, haja monitoramento e avaliação das outras metas do plano, que em articulação são indispensáveis para a melhoria da qualidade educacional ofertada.

Contudo, na atual conjuntura, a concretização da respectiva meta nacional e suas estratégias apresentam desafios até o final da vigência desse plano, tendo em vista as dificuldades em garantir o acesso a todas as crianças à pré-escola, o que deveria ter sido cumprido até o ano 2016, principalmente a demanda reprimida de vaga em creche da população da faixa etária de 0 a 3 anos. Dados do informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua /IBGE) mostram que embora tenha crescido o percentual de crianças na Educação Infantil, em 2019 não foi cumprida a universalização da pré-escola em nenhuma grande região do país, assim como a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos ainda permanece inferior ao mínimo estabelecido até o final da vigência do PNE, sendo: 17,6% (Norte), 31,3% (Nordeste), 42,4% (Sudeste), 43,3% (Sul) e 28,2% (Centro-Oeste) (BRASIL, 2020a).

O direito à Educação Infantil, com atendimento obrigatório na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos e facultativo na creche para as crianças de 0 a 3 anos, é de responsabilidade dos municípios. As mudanças trazidas pelas legislações são desafiadoras, e para que os municípios assumam ações efetivas com o dever da democratização do acesso a todas as crianças nas instituições públicas é necessário fortalecer o regime de colaboração dos entes da federação: União, estados, Distrito Federal e municípios.

Este estudo apresenta como justificava que, em meio aos embates pela visibilidade da educação da infância nas políticas públicas, na atual circunstância, a expansão do atendimento em creche e pré-escola é uma meta crucial a ser cumprida no âmbito da política de Estado. O acesso à creche e pré-escola não deve

se restringir apenas ao alcance quantitativo de matrículas, mas caminhar junto com qualidade social da oferta para todas as crianças, fundamental na superação das condições de desigualdades no atendimento da Educação Infantil.

O interesse do estudo partiu da relação da pesquisadora com a Educação Infantil, que teve seu processo de profissionalização no magistério iniciado em 2002 e em junho do mesmo ano conseguiu parte de uma bolsa de estudos para ingressar no curso de Pedagogia.

No período em que o anterior PNE (2001) esteve em vigência, os vetos durante a aprovação do plano no poder Executivo, dentre esses os relacionados aos recursos financeiros para manutenção, desenvolvimento e universalização da educação básica, interferiram nos propósitos de políticas públicas para a democratização do acesso à Educação Infantil de qualidade social.

Nessa fase a pesquisadora desta dissertação trabalhou em uma entidade sem fins lucrativos conveniada com o município da região Sudeste, exercendo a função de professora, e posteriormente assumiu a função de coordenadora pedagógica, ainda em processo de formação inicial, na qual permaneceu até 2008, com atendimento a crianças da faixa etária de 1 a 5 anos, em tempo integral, sendo sua grande maioria caracterizada por pertencerem a famílias com baixo poder aquisitivo.

Na época, as fragilidades expostas no sistema público e seus efeitos no contexto local representavam a realidade enfrentada por muitas famílias que aguardavam vagas em creche e/ou pré-escola em uma longa fila de espera. Nesse período, encontravam-se condições insuficientes pela falta de recursos para investir em materiais pedagógicos, livros de literatura infantil diversificados, quantidade de brinquedos por crianças e parque infantil. A limitação do espaço físico, a adaptação dos ambientes e o desprovimento de equipamentos e material permanente era uma dificuldade encontrada no cotidiano. Nesse contexto, remonta-se a formação incipiente dos professores, complementada em serviço, e a ausência da valorização profissional para essa categoria, com baixos salários e extensa jornada de trabalho.

Na situação vivenciada pela pesquisadora, observaram-se naquele período indicativos de mobilização para mudanças: construção de unidades de Educação Infantil para expansão de creches e pré-escolas na rede municipal de educação, mobilização para subsidiar a construção de Projetos Político-Pedagógicos da Educação Infantil e proposições para a construção de um currículo da rede, dentre

outras ações, como a entrega de Kit Escolar, Kit Literário e Projeto Aula-Passeio, com propostas de visitação a diferentes espaços da cidade.

Contudo, o resumo técnico de dados do Censo da Educa o Básica 2020 trouxe inquieta o acerca da atual realidade. Com rela o   forma o de professores da Educa o Infantil no Brasil, dos 593 mil docentes foram identificados que ainda há 6,6% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2021a), representando o número de 39.138 profissionais atuando sem a forma o mínima estabelecida pela LDB (BRASIL, 1996a) na Educa o Infantil. Os dados mostram os professores que possuem forma o em nível superior completo são representados por 79,1%, o que significa um fator positivo. Vale considerar também que existem 14,3% de profissionais que têm curso de ensino médio normal/magistério, ou seja, uma parcela importante para se atingir a forma o inicial superior que atua na Educa o Infantil.

Destacam-se ainda as desigualdades de condi es de acesso a diversos recursos, materiais didáticos e pedagógicos, assim como de infraestrutura na rede municipal das escolas brasileiras de Educa o Infantil, chegando aos respectivos percentuais desses recursos que possuem: internet (66,2%); internet banda larga (52,7%); internet para uso administrativo (63,4%); biblioteca (31,6%); brinquedo (61,1%); jogos educativos (78,9%); materiais para atividades artísticas (28,1%); banheiro para Educa o Infantil (42,4%); algum recurso para acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (52,1%); área verde (29,9%); parque infantil (34,2%); pátio coberto ou descoberto (67,8%) (BRASIL, 2021a).

Ressalta-se ainda o contexto da pandemia da COVID-19 em 2020, cujo enfrentamento gerou mudanças abruptas na rotina das pessoas, como distanciamento e isolamento social e problemas sociais, econômicos e políticos no Brasil, que foram ainda mais agravados, além da situa o de vulnerabilidade de muitas famílias. Na educa o foram descortinadas as desigualdades de acesso às tecnologias digitais, suporte amplamente utilizado para o ensino remoto em tempo de pandemia. Em rela o   Educa o Infantil, com a suspensão dos atendimentos em creches e pré-escola, tem-se como preocupa o o desenvolvimento integral da criança. O Movimento Interfóruns de Educa o Infantil do Brasil (MIEIB, 2021) tem mobilizado o debate acerca de providências emergenciais que divergem da concep o de Educa o Infantil, com proposta de atividades equivocadas e comprometidas com o mercado educacional, por meio de educa o domiciliar e uso

de apostilas, o que pouco contribui para a interação da criança com seus pares e o professor.

Nesta perspectiva, concepções sobre o direito à educação e de qualidade perpassam a discussão desta pesquisa, significando a garantia da educação no conjunto dos direitos sociais da criança, assegurados pelo Estado na legislação. Quanto à qualidade da educação, considera-se a socialmente referenciada, que visa a superação das desigualdades educacionais.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

Frente ao exposto, o problema que orientou a reflexão sobre o objeto da pesquisa procurou elucidar: Como o direito à Educação Infantil se expressa na ampliação do atendimento com qualidade?

O principal objetivo deste estudo foi: analisar como o direito à Educação Infantil se expressa na ampliação do atendimento com qualidade. Como objetivos específicos o propósito foi:

a) Examinar o panorama atual dos indicadores do PNE (2014-2024), relacionados à cobertura de acesso à Educação Infantil.

b) Verificar nos planos de educação o monitoramento do acesso à Educação Infantil no estado do Paraná e as matrículas em creche e pré-escola no município de Curitiba disponibilizados pelo MEC/Inep.

c) Analisar os critérios de qualidade para o atendimento às crianças tomando como referência os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006d; 2006e; 2018b) e os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs de Curitiba.

d) Analisar o direito à educação em relação ao atendimento com qualidade para a Educação Infantil, na perspectiva das contribuições das pesquisas da área.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza uma abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico a análise documental e de conteúdo de Bardin (2016), sustentado na contribuição teórico-metodológica da abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), à luz

dos estudos de Mainardes (2006). Foram analisadas as leis que instituíram os planos de educação: Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Plano Estadual de Educação do Paraná – PEE-PR (2015-2025) e o Plano Municipal de Educação de Curitiba – PME de Curitiba (2015-2025), os dados estatísticos dos relatórios oficiais do MEC/Inep e outros documentos normativos e orientadores referentes à Educação Infantil.

O estudo teve referencial teórico apoiado em autores como: Kulhmann Júnior (1998, 2000), Oliveira (2013a), Oliveira *et al.* (2019), Kramer (1995, 2006) e outros que contribuíram para compreender a trajetória do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Foram sustentadas ainda, em Saviani (2014, 2018), Cury (2002, 2008, 2011, 2014) e Dourado, Junior e Furtado (2016), a análise dos planos de educação que defendem a articulação entre os entes federados, e em Barbosa *et al.* (2014) a perspectiva da expansão da Educação Infantil pública. Para referenciar a questão da qualidade houve contribuição principalmente de Campos (2013), Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), Dourado e Oliveira (2009) e Moss (2005a, 2005b). Para a educação como direito social do cidadão tem-se como apoio Cury (2002), Bobbio (2004) dentre outros.

Esta pesquisa se define na abordagem qualitativa pela natureza do objeto de estudo ora exposto, que representa a expansão da Educação Infantil com oferta de qualidade. O enfoque qualitativo consistiu em indicar as “causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125) no sentido de contribuir para a transformação da realidade que nos cerca por meio da relação entre o sujeito e objeto na construção do conhecimento.

Segundo Chizzotti (2014, p. 28), a pesquisa de abordagem qualitativa encontra-se no campo transdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais, bem como adota métodos diversos de investigação que buscam encontrar o sentido de um determinado fenômeno e a interpretação dos significados dados pelos sujeitos.

Neste estudo encontram-se os níveis descritivo e exploratório de uma pesquisa qualitativa, contudo buscou-se, principalmente, o rigor na transcrição objetiva da realidade, uma vez que “a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante” (CHIZZOTTI, 2014, p. 56). Portanto, por meio do estudo realizado não se limitou a apenas descrever e explorar o objeto em si, mas

valeu-se na realização de análises, interpretação dos dados coletados e de fazer inferências com base no que foi observado acerca da realidade.

O nível exploratório se constituiu no objetivo de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27) e ainda constituir a etapa inicial da investigação do estudo bibliográfico do processo socio-histórico da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. No caso, esse aspecto ocorreu ainda por meio do estudo de revisão de literatura, no qual se realizou um mapeamento das produções científicas que trataram da expansão da oferta com qualidade da Educação Infantil no período de 2013-2020. O campo descritivo procurou trazer os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 111). Nesse momento se constituiu na pesquisa o processo em que foram reunidas as informações das legislações, dos documentos de cunho orientador e normativo para a Educação Infantil, bem como os dados estatísticos de relatórios oficiais, que subsidiaram a análise documental.

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa foi a análise documental. De acordo com Gil (2008, p. 51), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Por meio das diversas fontes documentais encontram-se dados em quantidade e qualidade, sendo nesta pesquisa utilizadas fontes de registros estatísticos e documentos governamentais, tais como: leis, diretrizes, pareceres, dentre outros.

O estudo do tema proposto envolveu um arcabouço legal no qual foram examinadas as políticas educacionais para a Educação Infantil: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996a), Emenda Constitucional nº 59/2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b), Lei nº 12.796/2013, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR 2015-2025) e Plano Municipal de Educação PME de Curitiba (2015-2025).

A coleta de dados estatísticos ocorreu com base nas informações contidas nos Relatórios de Monitoramento do PNE (2014-2024), publicações do MEC/Inep, sendo o Relatório *do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2020d) o documento que apresentou dados mais recentes até a conclusão desta pesquisa, aferindo até o ano de 2018. Com isso, verificou-se o monitoramento dos indicadores referentes à cobertura da Educação Infantil em

âmbito nacional e por grande região. Em nível estadual, as informações foram extraídas ainda do documento Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2015-2019), publicado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2020). Referente ao município de Curitiba, foram coletados os números de matrículas em creche e pré-escola dos anos de 2016 a 2020, disponibilizadas pela Sinopse Estatística da Educação Básica.

A análise dos planos de educação e dos Parâmetros de Qualidade ocorreu com base na proposta de análise de conteúdo da Bardin (2016), o qual se apresenta como um conjunto de técnicas das comunicações que possibilita ao pesquisador trabalhar de forma sistematizada e objetiva a descrição do conteúdo das mensagens. Para tal, o estudo seguiu as seguintes fases propostas por Bardin (2016): i) Pré-análise – leitura flutuante dos documentos: PNE (2014-2024), PEE-PR (2015-2025), PME de Curitiba (2015-2025); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006d; 2006e; 2018b) e Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009); ii) Exploração do material – leitura exploratória e analítica das estratégias da meta 1 dos planos e nos Parâmetros de Qualidade das partes encontradas que trataram do padrão de qualidade no direito à Educação Infantil. Codificação (recorte) das unidades de registro e a classificação com a escolha de categorias. iii) Tratamento dos dados, inferência e interpretação – apresentação das informações contidas nos dados, articuladas por meio de inferências e interpretações apoiadas no referencial teórico.

1.2.1 Abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico-metodológico

Nesta pesquisa adota-se como referencial teórico-metodológico a “abordagem do ciclo de política”, formulada pelos pesquisadores da área de políticas educacionais Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

A análise de políticas educacionais no campo teórico-metodológico tem se desenvolvido desde o início dos anos de 1970 (MARSHALL; PETERS, 1999 *apud* MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). O contexto internacional nas décadas de 1970 e 1980 indica o desenvolvimento de vários modelos lineares de formulação e de análise de políticas. Os referenciais do processo político se definiam em fases,

tendo como foco a avaliação da política, aferição da eficácia dos programas e da relação custo-benefício. A partir dos anos 1980, surgiram críticas a esses modelos e nos anos 1990 enfatizou-se a ideia de que o processo político é algo complexo e por isso deveriam ser entendidos tanto o seu processo quanto o produto (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011), com base em Azevedo (2004), afirmam que no Brasil o interesse por estudos sobre políticas públicas, em especial na área da Ciência Política e da Sociologia, surgiu no início dos anos de 1980 e reiteram que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e busca consolidação em termos de referenciais analíticos mais consistentes.

A abordagem do ciclo de políticas é considerada um referencial analítico e método de pesquisa de políticas, tendo como base a perspectiva pós-estruturalista. Como referencial teórico analítico, essa abordagem não é estática, mas caracteriza-se como dinâmica e flexível, rompendo com modelos lineares de análise de políticas.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156) descrevem que a perspectiva pós-estruturalista¹, que fundamenta a abordagem do ciclo de políticas idealizada por Ball e colaboradores, considera “a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156). Referem-se ao sentido de discurso utilizado por Foucault para denominar a associação de poder e conhecimento, em que no campo das teorias críticas do discurso a formulação das políticas se constitui em “arena de disputa por significados” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156). Os autores mostram ainda que a política como discurso envolve vozes, mas que apenas algumas delas serão legitimadas e prestigiadas, e que existe uma infinidade discursiva, mas existe influência de discursos uns sobre os outros. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

As principais características da perspectiva pós-estruturalista consistem em romper concepções e convicções atuais por meio de criticidade, busca pontos de vista diferenciados e explicações da realidade com novas perspectivas, com enfoque

¹ Na entrevista de Mainardes e Marcondes (2009) com Stephen Ball, os autores mencionam trabalhos do pesquisador fundamentados teoricamente em uma concepção pluralista. Contudo, para este texto é apresentado o conceito da perspectiva pós-estruturalista, conforme trazem os estudos de Mainardes (2006) e Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

em “micropolíticas, heterogeneidade, pluralismo e articulação entre macro e microcontextos” (MAINARDES, 2006, p. 58).

A abordagem do “ciclo de políticas” (*policy cycle approach*), com base nos trabalhos dos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe, apresenta-se como uma abordagem de natureza complexa e controversa da política educacional, indicando a necessidade da articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais, destacando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local (MAINARDES, 2006). Mainardes, Ferreira e Tello (2011) acrescentam ainda a explicação de que a progressão na elaboração de políticas é contínua e constantemente recriada.

Inicialmente, Bowe, Ball e Gold (1992) buscaram caracterizar o processo político, trabalhando com a formulação de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas, sendo estas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, romperam com essa ideia inicial por entenderem que a utilização da linguagem demonstrava certa rigidez e conceitos restritos e, por esse fato, não se adequava aos propósitos do ciclo de políticas, no qual o processo político é influenciado por uma variedade de intenções e disputas, não sendo possível representá-la por aquelas três facetas ou arenas (MAINARDES, 2006).

Em 1992, Bowe e Ball elaboraram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, apresentada na publicação do livro *Reforming Education and Changing Schools*. Mainardes (2006), na qual não aceitam os moldes de política educacional com formulação e implementação sendo trabalhadas separadamente porque isso corrobora o entendimento racional do processo de gestão, sem debates e discussões referentes à política.

Assim, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentaram três contextos principais do ciclo de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Nas palavras de Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares”. Apresentam “arenas, lugares e grupos de interesses e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Em 1994, foram acrescentados por Ball outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, apresentados no livro *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach* (MAINARDES, 2006).

Sobre estes dois últimos contextos, Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), explica que não convém separar os contextos, indicando que os resultados (efeitos) são uma extensão da prática. Da mesma forma, a estratégia política pertence ao contexto de influência, uma vez que é “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (BALL, 2009 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Ball mostra ainda que os contextos podem ser pensados uns dentro dos outros ou “aninhados”, podendo refletir as políticas em termos de espaços dentro de espaços.

Nesta perspectiva, apresentam-se a seguir as principais considerações de cada um dos contextos da abordagem do ciclo de políticas formuladas por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), conforme os estudos de Mainardes (2006).

O **contexto de influência** refere-se a onde se iniciam as políticas públicas e a construção dos discursos políticos. Esse contexto define as finalidades sociais da educação como formação. Dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo atuam as redes sociais nesse contexto. A formação de um discurso exerce influência nas arenas públicas e fazem com que os conceitos sejam legitimados, seja por meio de apoio, seja por desafios, argumentação ampla e participação de comissões e grupos representativos que atuam na articulação de influência.

O **contexto da produção de texto** refere-se à linguagem do público como um todo. Os textos podem se apresentar em forma de leis, comentários, pronunciamentos, informações oficiais. Podem ser objetivos e claros, mas também podem conter incoerências subjetividade e/ou contradições. Os textos publicados precisam ser considerados quanto à época e ao local de sua produção. Em textos políticos geralmente se encontram argumentos que envolvem disputas e acordos a fim de se manter o controle da representação da política.

O **contexto da prática** pode ocorrer com mudanças na política original advindas de interpretações que lhe permitem ser recriada, produzindo efeitos na política. Nesse contexto as políticas não acontecem apenas pela implementação, mas pela possibilidade de interpretação e recriação.

No **contexto dos resultados ou efeitos** consideram-se elementos como “justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54), cabendo analisar o impacto da política relacionando-a com as desigualdades existentes. Isso

significa que os efeitos gerais serão evidenciados na prática por meio de aspectos específicos de mudanças e resultados decorrentes da política. O conjunto de políticas específicas gera efeitos gerais, sendo a verificação do efeito específico o ponto inicial, articulado a outras dimensões para uma análise mais ampla da política. Com isso, podem ocorrer efeitos de primeira ordem, que trata das mudanças “na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” (MAINARDES, 2006, p. 54), e de segunda ordem, em que essas mudanças podem gerar impactos “nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 54).

O **contexto de estratégia política** refere-se ao conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para propor mudanças em desigualdades criadas ou reproduzidas por determinada política.

Como referencial teórico-metodológico para a análise de políticas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas apresenta muitas contribuições, as quais permitem ao pesquisador compreender o processo político na perspectiva dialética e como algo multifacetado. Nas palavras de Ball, é uma maneira de “pesquisar”, “teorizar” e “pensar as políticas”, assim como “saber como elas são feitas” (BALL, 2009 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Com isso, podem ser analisadas questões que envolvem construção de discursos políticos, grupos de interesses, relações com organismos multilaterais, linguagem dos textos (grupos aos quais se referem), interesses ideológicos, disputas e acordos, interpretação e recriação, questões de justiça social, igualdade e impactos, bem como as desigualdades criadas.

Mainardes (2006), ao explicar os dois últimos contextos formulados por Ball, mostra ser imprescindível refletir de maneira aprofundada sobre as desigualdades produzidas ou reproduzidas pela política adotada ou pelo programa implementado, uma vez que isso envolve a análise dos contextos dos resultados/efeitos e da estratégia política. Por sua vez, em uma pesquisa criteriosa do contexto da prática e por meio dos procedimentos nela utilizados, podem ser identificados os impactos criados pela política. Quanto ao pesquisador, na análise do contexto da estratégia política exige-se também o compromisso em contribuir com estratégias e atividades para o debate sobre a política investigada como forma de lidar com as desigualdades identificadas.

Para este estudo foram considerados os contextos de influência, o da produção de texto e o prática da abordagem do ciclo de políticas, que perpassaram a discussão das análises. Nesta pesquisa documental encontrou-se, principalmente, nas pesquisas científicas do estudo de Revisão Narrativa de Literatura, a possibilidade de analisar nos microcontextos as consequências e interpretações dos sujeitos, dada a importância dos contextos da abordagem do ciclo de políticas se interligarem entre si. A escolha exclusiva pela pesquisa documental foi o caminho encontrado diante do desafio para sua realização, no auge da pandemia do COVID-19, em que o cenário e as incertezas poderiam comprometer o desenvolvimento da pesquisa como um todo.

Assim, com base neste referencial teórico-metodológico, o ciclo de políticas ofereceu um suporte essencial na análise do direito à Educação Infantil e a expansão da oferta com qualidade.

1.3 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS

O trabalho está organizado em cinco capítulos. O Capítulo 1 contempla a parte introdutória, na qual se contextualiza o objeto de estudo. No Capítulo 2 aborda-se principalmente o contexto de influência da abordagem do ciclo de políticas em relação ao da produção de texto com o propósito de situar sobre as concepções de direito à educação e de qualidade que perpassam nesta pesquisa e resgatar, brevemente, a história da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, compreendendo ainda as construções sobre a concepção de criança e de infância na sociedade contemporânea. Em seguida, apresentam-se as mudanças nas políticas educacionais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito social das crianças e ao instituir, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

O Capítulo 3 refere-se ao levantamento da produção científica, caracterizado como uma revisão narrativa de literatura² sobre a expansão do atendimento com qualidade na Educação Infantil no período de 2013 a 2020. O estudo faz relação

² A revisão narrativa de literatura consistiu em um estudo de caráter exploratório. Realizou-se o levantamento das produções científicas, selecionando pesquisas para mapeamento e análise de resultados com vistas na contribuição do objeto de estudo investigado.

entre o contexto da prática e seus efeitos da abordagem do ciclo de políticas, cuja análise se estende ao longo da discussão do último capítulo. A busca realizou-se na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como em artigos científicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

O capítulo 4 está relacionado principalmente ao contexto da produção de texto da abordagem do ciclo de políticas em articulação com o contexto influência, uma vez que o processo sociopolítico para a elaboração do PNE (2014-2024) e as indicações para a criação de um Sistema Nacional de Educação, como recorte de análise, apresentam o processo que instituiu os planos de educação do estado do Paraná – PEE-PR (2015-2025) e do município de Curitiba – PME (2015-2025). Apresenta-se a análise da meta 1 e das estratégias dos planos de educação, seguindo para a verificação da cobertura do acesso das crianças de 0 a 3 anos em creche e as de 4 e 5 anos na pré-escola, relacionando ao contexto da prática, com dados oficiais dos resultados da política.

O capítulo 5 está relacionado, principalmente, ao contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas, o qual ainda se articula com a produção de texto. Analisa-se o conteúdo dos parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, buscando relacionar os aspectos que possibilitassem perceber o contexto da prática nas pesquisas selecionadas na revisão narrativa de literatura. Além disso, discute-se sobre a avaliação da qualidade com as produções científicas da área com recorte de análise sobre a avaliação institucional no PME de Curitiba. Um esquema integrativo também é apresentado como síntese entre as categorias da revisão narrativa de literatura com as categorias da qualidade para a Educação Infantil. Nesse capítulo ainda discorre-se sobre o direito à Educação Infantil no contexto da prática em tempos de pandemia. Por último, são apresentadas as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO NACIONAL

Este capítulo tem o propósito de situar brevemente a história da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Inicia-se abordando sobre as concepções de direito à educação e de qualidade que perpassam a discussão desta pesquisa. Em seguida, apresentam-se as mudanças nas políticas educacionais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito social das crianças, e da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), em que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Consiste ainda trazer nesta trajetória os aspectos relacionados às mudanças na concepção de criança, que refletem na compreensão sobre a infância na sociedade contemporânea.

A discussão ora apresentada relaciona-se com o contexto de influência da abordagem do ciclo de políticas, por considerar os diferentes “grupos de interesse que disputam para influenciar na definição das finalidades sociais da educação” (MAINARDES, 2006, p. 51) e refletem no processo de formulação das políticas educacionais para a infância, envolvendo a articulação de interesses globais, nacionais e locais.

2.1 CONCEPÇÃO DE DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIDADE

A questão do direito à Educação Infantil de qualidade no Brasil se insere num cenário do qual fazem parte os discursos de interlocução entre agentes do governo e da sociedade civil, direcionados às proposições em torno da educação das crianças de 0 a 6 anos, além das recomendações de organismos internacionais. Nesse processo, no qual cabem os princípios democráticos, consideram-se ainda as relações que circundam os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e culturais na formulação das políticas. Por isso, encontra-se no ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) formas para se compreender de maneira dialética o processo político como algo contínuo e inter-relacionado, perpassando a discussão que envolve as políticas para a Educação Infantil.

O debate sobre o direito à educação consiste no reconhecimento dos direitos sociais do cidadão e de todas as crianças, portanto estão inseridas nesse

contexto. O direito à educação escolar ocupa um espaço sempre atual e importante por atender aos valores de cidadania e política, sendo exposto em muitos documentos, inclusive internacionais (CURY, 2002).

Especificamente para a infância, a consciência da necessidade de proporcionar à criança uma atenção especial está enunciada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924). Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu preâmbulo, faz-se referência aos direitos e às liberdades. A ratificação da educação como um dos direitos da criança, dentre outros que lhe garantam proteção, vida digna e bem-estar, encontra-se na Declaração Universal do Direito da Criança (1959), bem como na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ambas adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Segundo Bobbio (2004, p. 9), “os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer”. Com isso, o autor leciona que os direitos do homem são históricos, nascidos em certas circunstâncias e de modo gradual, tendo as lutas em defesa de novas liberdades. Bobbio sinaliza ainda que o problema atual está em proteger os direitos do homem, de modo mais seguro, para garanti-los, impedindo que sejam violados até mesmo pelo Estado.

Os direitos reconhecidos precisam estar garantidos sob forma de lei em âmbito nacional no sentido de indicarem as regras, ou seja, as possibilidades e os limites para fundamentar a existência desses direitos no sistema normativo. Por sua vez, a lei atua como instrumento importante e carrega em si uma dimensão de luta, no sentido mais democrático da sociedade, pela efetivação da igualdade de oportunidades e do exercício da cidadania (CURY, 2002).

Cury (2002, p. 259) afirma ser significativo declarar um direito, pois “equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais”. O autor acrescenta que “mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo”.

Por isso, compreende-se que o direito à educação na infância não deve se restringir apenas ao acesso à vaga da criança na escola, embora este ainda seja um problema basilar que o Estado busca superar por meio de políticas públicas e se insere nas metas quantitativas do PNE para alcançar crianças matriculadas na pré-escola e em creches. Trata-se, além disso, de defender a garantia das condições de permanência que interferem na concretização desse direito de forma plena e com

qualidade. Isso envolve, sobretudo, a importância de vincular esse direito ao que se compreende sobre a criança em tempos atuais e a educação na infância e sobre propostas de trabalho pedagógico e suas finalidades para as crianças nas instituições.

No que diz respeito ao discurso da qualidade, o enfoque desse termo no campo educacional foi se deslocando para lógica produtivista e da eficácia, assumindo sentidos cada vez mais próximos do campo empresarial. Acerca disso, Gentili (2015) mostra que esse processo começou a se desenvolver no final dos anos 1980 em diversos países latino-americanos, em especial a partir das reformas educacionais implantadas na década de 1990, com a reestruturação do modelo econômico e político trazido pelo ideário neoliberal e a entrada da cooperação dos organismos internacionais.

Gentili (2015) coloca que o discurso hegemônico sobre a qualidade na educação se apresenta como uma nova retórica de mercantilização do conceito de qualidade, transpondo para a educação programas de naturezas diversas com enfoque na “qualidade total”, caracterizado por controles utilizados no sistema empresarial. Nesse sentido, denuncia o “progressivo abandono dos discursos democratizadores no campo educativo” (GENTILI, 2015, p. 126), além assumir critérios de qualidade do campo produtivo-empresarial: “adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade” (GENTILI, 2015, p. 157). A adoção de tal concepção influenciou nos aspectos administrativos educacionais e pedagógicos, tal como no processo de descentralização dos serviços de educação aos municípios, de gestão, de financiamento e na mensuração do processo de aprendizagem dos alunos, por meio das provas padronizadas como forma de medir a qualidade da educação.

Ao tratar do progressivo foco no discurso da qualidade na educação, Enguita (2015) verifica um primeiro momento no qual o provimento em quantidade de recursos materiais e humanos dos sistemas escolares significava em maior qualidade. Posteriormente essa visão se desloca para a eficácia do processo, sendo esta a lógica do mercado em alcançar maiores resultados com o mínimo custo. O autor coloca que “cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores” (ENGUITA, 2015, p. 99), e por isso o interesse nesta palavra de ordem se manifesta em diferentes grupos e contextos. Contudo, no processo de reforma educacional, a problemática está em a qualidade substituir a

igualdade, colocando em risco a igualdade de oportunidades, resultando em reformas implantadas em diferentes países para a ampliação do acesso à escolaridade obrigatória, sem analisar as profundas desigualdades sociais de origem, que também ocorrem dentro dos sistemas escolares.

Na trajetória da educação da infância consideram-se, nas últimas décadas, avanços na perspectiva da cobertura da oferta educacional. No entanto, esse fator ainda encontra inúmeros desafios em termos de democratização do acesso e da permanência com qualidade. Com isso, cabe pontuar qual qualidade se refere à Educação Infantil, no contexto em que se busca a superação das desigualdades e do direito das crianças à igualdade das oportunidades educacionais.

Cabe aqui ressaltar Kramer (2006, p. 811-812) quando defende a Educação Infantil no plano dos direitos sociais das crianças e o direito delas “de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura”. Kramer aborda ainda a importância da garantia do atendimento às necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social das crianças, tendo em vista proporcionar a elas “mais que uma escola digna, uma vida digna” (KRAMER, 2006, p. 811-812). Com isso, é fundamental que a oferta dos serviços de educação na primeira infância seja realizada com qualidade.

Definir o conceito de qualidade da educação é algo complexo, pois implica compreender o aspecto histórico, que “se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” – Conae/2010 (BRASIL, 2010b, p. 46). Nas transformações na trajetória da educação da infância, a questão da qualidade esteve em torno dos movimentos das organizações da sociedade civil em defesa do direito educacional com práticas de cuidado necessários para a proteção e saúde da criança, em articulação com as práticas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de qualidade é uma construção humana que se vincula a um projeto de sociedade, por meio embates e concordâncias entre os grupos sociais da realidade na qual está inserida – Conae/2014 (BRASIL, 2014c).

Moss (2005a, p. 17) sublinha que o conceito de qualidade “não é neutro nem isento de valores. É resultado de um modo específico de se ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos”, sendo específica a contextos. A qualidade é um conceito relativo e sua definição é um processo importante, criando

oportunidades para compartilhar valores, ideias, conhecimentos e experiências. O autor afirma que “definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado final”, e necessita ser participativo e democrático, envolvendo alunos, famílias e profissionais (MOSS, 2005a, p. 20-21).

No PNE (2014-2024), a meta de expansão das redes públicas de Educação Infantil traz como exigência, na estratégia 1.1, seguir o padrão nacional de qualidade, levando em consideração as peculiaridades locais. A definição de um padrão de qualidade de educação é algo complexo, tendo em vista a dimensão territorial do país e as desigualdades regionais, socioeconômicas, as diversidades étnicas e culturais. Ao mesmo tempo, considerar as especificidades locais é de suma importância na oferta dos serviços educacionais esperados de qualidade socialmente referenciada, principalmente pela comunidade envolvida no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Dourado e Oliveira (2009) afirmam que no conceito de qualidade da educação devem ser consideradas, de forma articulada, as dimensões intra e extraescolares para a efetivação de uma política educacional visando a produzir uma escola de qualidade para todos, levando-se em conta os aspectos socioeconômico e cultural no desenvolvimento de ações que possibilitem a superação das condições de desigualdades que interferem no processo educativo. Por isso, não se pode deixar de analisar as questões macroestruturais, assim como as que envolvem o processo de organização e gestão do trabalho escolar, dentre elas as condições de oferta do ensino, a dinâmica pedagógica e curricular, a formação e profissionalização docente, dentre outros elementos importantes na construção de uma escola de qualidade.

A qualidade em termos de legislação traz aspectos que indicam sua necessidade para a melhoria da educação. Observa-se em textos regulamentadores que há uma variedade de aspectos que indicam uma concepção em torno da qualidade ao se estabelecerem “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (artigo 4º, inciso IX, da LDB nº 9.394/96) (BRASIL, 1996a).

No PNE (2014-2024), por exemplo, a qualidade é referenciada na aplicação de recursos para a expansão do atendimento educacional com qualidade e

equidade, o que não deixa de ser importante, uma vez que isso é uma necessidade para serem inseridas nas políticas. Presencia-se também no PNE uma estratégia sobre a avaliação com base em parâmetros nacionais de qualidade, sendo este aspecto colocado na legislação como fator importante no que tange à organização, à gestão e às dimensões pedagógicas na melhoria dos processos educacionais (BRASIL, 2014a).

Nesse sentido, Moss (2005a) ensina a definição de qualidade como uma questão subjetiva e filosófica de valor, sendo a avaliação um meio para criar significados num processo participativo e democrático, envolvendo crianças, famílias e profissionais da educação, a fim de construir e aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico no contexto da instituição infantil, o que não pode ser reduzido simplesmente a critérios de medidas num padrão de objetividade, mensurável e universal.

Compreende-se que a relação entre direito à Educação Infantil e a qualidade do atendimento nas instituições visa a ultrapassar os limites de padrões específicos e que valorizam resultados. Mas, conforme Campos (2013, p. 41), “as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo”. Tendo em vista uma democracia na qual há crianças socialmente desiguais, faz-se necessário, portanto, recorrer a meios diversos para que os objetivos mais gerais da educação sejam alcançados (CAMPOS, 2013).

Nesse sentido, a definição de um padrão único de qualidade presente na legislação encontra suas dificuldades e diferenças, colocadas por Dourado e Oliveira (2009, p. 204) diante das desigualdades na oferta educacional do país afora, e pela “grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas”. Para os autores, é fundamental

estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207)

Os aspectos para a qualidade apresentados na legislação contemplam a Educação Infantil, porém, como sinaliza Campos (2013), seguindo um percurso próprio, diferente entre as políticas de qualidade para as demais etapas de ensino.

Cabe pontuar que no período anterior à redemocratização do Brasil, a criança não tinha suas especificidades respeitadas nas políticas nem visibilidade de uma concepção de criança cidadã e de sujeito que produz cultura. As creches e pré-escolas consistiam em locais de guarda das crianças para mães que necessitavam trabalhar. As instituições eram voltadas ao assistencialismo e com políticas que defendiam uma educação compensatória das carências culturais das crianças.

A autora mostra ainda que no processo histórico de redemocratização do país uma concepção de qualidade próxima ao contexto da Comunidade Europeia em 1991 trouxe inspiração para a elaboração de documento sobre a qualidade em creches brasileiras: a publicação de *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995 *apud* CAMPOS, 2013), dizendo que em vários momentos beneficiou-se de algumas dessas posições do primeiro documento da Rede Europeia: *Quality in services for young children: a discussion paper* (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992 *apud* CAMPOS, 2013).

A autora mostra que esse documento da Rede Europeia surgiu diante de uma nova perspectiva de ordem política, social e cultural, sendo parte do Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europeia (MOSS, 2002 *apud* CAMPOS, 2013), e explica que o “projeto político da social-democracia reforçava uma concepção de qualidade mais integrada, atenta para as questões das desigualdades sociais e de gênero e, ao mesmo tempo, voltada às necessidades das crianças pequenas”, havendo assim reconhecimento dos direitos a um atendimento de boa qualidade às crianças e as suas famílias (CAMPOS, 2013, p. 28).

No campo do currículo e das práticas pedagógicas, nas orientações dos documentos nacionais observa-se a presença de alguns propósitos semelhantes aos projetos para infância apresentados por Moss (2005b), que promovem cultura da criança e políticas democráticas. Tratam-se de algumas possibilidades de projetos para a primeira infância, relacionadas aos contextos, e que consideram as questões éticas e políticas, em que Moss (2005b) cita Reggio Emilia, na Itália, e a Suécia por trazerem importantes considerações sobre o conceito de criança e de infância e que têm ganhado considerável influência.

O uso da documentação pedagógica, por exemplo, insere-se num projeto pedagógico democrático e crítico, oferecendo “meios para discutir, problematizar e avaliar a prática pedagógica”, sendo essa ferramenta utilizada em Reggio Emilia e

desempenhando papel central nas instituições desse local (MOSS, 2005b, p. 245). Observa-se que a documentação pedagógica também é mencionada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), partindo-se do princípio de que as experiências vividas pelas crianças individualmente e/ou com seus pares precisam ser documentadas, refletidas e compartilhadas com suas famílias, pois se constituem em fontes importantes sobre a própria criança: desenvolvimento, aprendizagem, interesses, forças e necessidades (BRASIL, 2018).

Outro exemplo é o projeto para a primeira infância de relações e cultura de crianças, também apresentado por Moss (2005b), citando o currículo da Noruega para a Educação Infantil, cujo termo é amplamente utilizado entre os pesquisadores, gestores e profissionais do campo desse país. Com isso, no contexto das políticas para a Educação Infantil, tal como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), observa-se que a cultura de criança é considerada no sentido de valorizar os saberes e experiências da criança em articulação com o currículo e dela ser considerada sujeito que produz cultura, especialmente, em trazer a importância das interações e brincadeiras como prática social da infância na proposta pedagógica.

Portanto, tomando como base todas essas considerações sobre qualidade trazidas pelos teóricos e o que foi identificado na legislação, a análise da discussão desta pesquisa se identifica com a denominada qualidade social da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). A discussão motivada pela definição de Dourado e Oliveira (2009) compreende que a qualidade da educação se articula com uma política que considere a dimensão socioeconômica e cultural, com ações que visem à superação das desigualdades para a oferta educacional e mecanismos de controle social no monitoramento das políticas e seus resultados. Para a qualidade social as finalidades educativas são importantes e isso “implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211), entendendo assim, no campo da Educação Infantil, ser fundamental conhecer os conceitos de criança e de programas para a infância que se transformam em tempos e espaços diferentes da sociedade.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO NA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender a concepção de infância implica em situar a criança quanto ao espaço e tempo na sociedade em que ela vive. No campo da sociologia da infância, Sarmiento (2005, p. 365), ao dizer que “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”, mostra o movimento contínuo em constante atualização da infância, por meio da prática social e das interações entre as crianças e entre crianças e adultos.

Ariès (2019) evidencia em seus escritos que a concepção de criança da Idade Média passou a ser reconfigurada com o desenvolvimento das sociedades modernas. Antes correspondia a uma ideia de infância reduzida, em que a criança, ao adquirir certa independência da mãe, logo se misturava à vida dos adultos sem passar pela juventude. Ao caracterizar o clima cultural por volta do final do século XVI e início do século XVII, Nosella (2002) descreve que a criança das sociedades pré-industriais ainda não representava uma subjetividade social. Na fase inicial de acumulação do capital, era explorada a força produtiva e barata do trabalho infantil e a criança simbolizava “apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão” (NOSELLA, 2002, p. 133-134).

A necessidade de separar a criança da sociedade adulta deu origem a um novo sentimento de infância que demarcou a vida escolástica na modernidade. Com o processo de “escolarização” surgiram dois fenômenos: distinção de idades (função demográfica da escola que ocorreu ao longo de um processo) e separação entre as crianças por classe social, com “dois tipos de ensino, um para o povo e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas” (ARIÈS, 2019, p. 120).

No Brasil, as instituições pré-escolares assistencialistas foram implantadas durante as duas primeiras décadas do século XX (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), período de transformações no país com processo de industrialização, urbanização e inserção do trabalho feminino nas fábricas, marcando a constituição da sociedade capitalista, a qual esteve atrelada aos propósitos de construção de uma sociedade moderna. Com isso, “até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas em instituições longe da mãe em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 19).

No final do Império e início da República, a influência dos jardins de infância com base nas orientações froebelianas chegou ao país, trazida por Gabriel Preste, diretor da Escola Normal do estado de São Paulo e filiado ao Partido Republicano Paulista. Os jardins de infância, inspirados na concepção pedagógica de Froebel (1782-1852), dos *Kindergartens*, tinham o canto, os jogos, as brincadeiras e outras atividades do método intuitivo, baseadas nas ideias de Pestalozzi (século XIX), de uma aprendizagem que ocorria pela educação dos sentidos. No setor público foi criado o jardim de infância anexo à escola Caetano Campos, em São Paulo, de 1896, atendendo à elite paulistana (KULHMANN JÚNIOR, 1998). De iniciativa privada foi inaugurado, na cidade do Rio de Janeiro, o Jardim de Crianças, no Colégio Meneses Vieira (1875-1887), cujos alunos pertenciam à elite da sociedade fluminense (BASTOS, 2001).

No final do século XIX, o investimento estava voltado para o ensino primário, fator preponderante para que o país se transformasse uma sociedade moderna, porém atendia apenas a uma parte da população em idade escolar (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

No final desse século, iniciou-se a assistência à infância, assim como a relação desta com o modo de produção capitalista. Kuhlmann Júnior (1998) mostra a criação de creches e escolas maternas junto às indústrias, nas quais o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais era considerado como uma dádiva, não um direito dos trabalhadores e de seus filhos. A criação de creches e escolas era incentivada como forma de regulamentação de trabalho não somente da mulher trabalhadora, mas de todos os operários efetivos, tendo como exemplo a creche Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), fundada em 1899, e de outras no início do século XX.

Outro fato importante desse período remete-se à criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado por Arthur Moncorvo Filho, em 1899. Essa entidade prestava serviços filantrópicos de assistência à saúde infantil e às mães de puericultura. A entidade se difundiu pelo país e, em 1929, possuía 22 filiais, sendo 11 delas com creche, que em sua maioria atendia aos filhos das trabalhadoras domésticas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 86).

A criação de creches foi concebida como um “mal necessário”, em meio a controvérsias dos que defendiam que a educação da criança pequena deveria ser primordialmente da mãe. Por outro lado, afirmava-se a necessidade de essas

instituições colaborarem nas condições de vida da mulher pobre e trabalhadora (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 87-88).

A assistência à infância em instituições pré-escolares, creches, escolas maternais e jardins de infância sempre esteve articulada a interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Na passagem do século XIX ao XX, o período inicial do atendimento ao pré-escolar, chamada de fase pré-1930, foi marcada pela tendência médico-higienista na educação (KRAMER, 1995), mas não apenas por essa, sendo influenciada ainda por estudos da psicologia infantil e de métodos pedagógicos. Assim como retrata Kuhlmann Júnior (1998, p. 90), os diferentes assuntos referentes à criança “tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado”, que foram pontos de discussão no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922.

Dentre essas concepções, a preocupação da assistência à infância da população pobre abarcava sua defesa pelos diferentes setores sociais, a qual estava em torno de problemas como mortalidade infantil, saneamento, condições de vida da criança e da infância moralmente abandonada. Oliveira *et al.* (2019) descrevem que:

A creche seria um dos paliativos defendidos por médicos preocupados com as condições de vida população operária, em geral moradora de ambientes insalubres. O prestígio dado ao discurso médico foi sendo modificado pela preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população mais carente. Com isso, creches e parques infantis eram defendidos pelas elites no poder como ambientes promotores de segurança e saúde, sem que fossem analisados os fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida daquela população. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 20-21)

Nesse contexto, a proposta educacional se diferenciava conforme a camada social atendida no país. Oliveira *et al.* (2019) caracterizam como o dualismo entre o assistencial para os mais pobres e o educativo-desenvolvimentista para as crianças dos meios sociais mais favorecidos, explicando sobre o debate da renovação pedagógica “dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis e outras instituições que atendiam crianças nos meios populares as concepções de educação” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 21).

A expansão do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos no Brasil percorreu uma lenta trajetória até meados da década de 1970, fase acentuada pela omissão do Estado quanto a políticas educacionais para o pré-escolar e por uma série de dificuldades tecidas nos atendimentos voltados às práticas de assistencialismo com a implantação de modelo de instituições de baixo custo. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Esse tipo de modelo distanciava-se do que já se conhecia acerca das propostas pedagógicas baseadas em importantes concepções que consideravam o desenvolvimento infantil nos seus aspectos intelectual, psicológico, sensorial, afetivo, emocional, cultural e de interesses da criança.

Foram concebidas, ainda do século XIX e início do século XX, teorias centradas na criança que contribuíram para as propostas educacionais para a infância, por precursores tais como de Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Wallon, Vygostky, Freinet, Piaget, dentre outros (OLIVEIRA, 2013a).

Nosella (2002), ao apresentar o período iniciado no final do século XIX, retratou importantes mudanças no campo da pedagogia socialista, que direcionaram para a exigência de um atendimento mais educacional e pedagógico na educação da infância. Isso influenciou a pedagogia progressista do século XX, com renovações pedagógicas que refletiram em contribuições teóricas e práticas, como se verifica na seguinte passagem:

Maria Montessori, durante quase toda a primeira metade do século XX, com base nas suas experiências educativas com crianças excepcionais, estabeleceu definitivamente para a Educação Infantil a necessidade da colaboração científica entre médicos, neurologistas, psicólogos e pedagogos. A rede de jardins de infância ampliara-se enormemente na Europa e nos Estados Unidos, dirigindo-se às crianças pobres, filhas de imigrantes, para transformá-las em cidadãs e, por meio delas, mudar também a própria sociedade. A crença de que a educação em geral, a partir da infância erradicaria a pobreza, foi o motor do movimento chamado “Escola Nova”, que tem por expoente principal o pensador e educador americano John Dewey (1859-1952). (NOSELLA, 2002, p. 146)

Não obstante, sem generalizar as práticas meramente assistencialistas à infância que reportam a década de 1970 no Brasil e até mesmo em períodos anteriores, podemos verificar propostas que, ao contrário, reconheciam a importância da educação das crianças menores de sete anos e traziam a preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico em ações que o cuidar estava vinculado ao educar.

Acerca disso, a pesquisa de Silva e Rosa (2001) sobre as origens da Educação Infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul durante os anos de 1970 mostra o projeto Casa-Escola Infantil do Bom Senso, implantado pela Secretaria Estadual. O projeto visava a atender crianças de 3 a 6 anos com base nos preceitos metodológicos de Maria Montessori (1870-1952), no qual a precursora, conforme descrevem Silva e Rosa (2001, p. 238), “criou a Casa dei Bambini, que atendia crianças pobres e cujo ambiente físico era adaptado ao tamanho e às necessidades das crianças; criou também uma série de materiais para desenvolver as sensações, as percepções e o intelecto”.

As autoras relatam que o projeto Casa-Escola Infantil do Bom Senso foi desenvolvida por cinco escolas do estado Mato Grosso do Sul e implantadas por meio de um decreto estadual, determinando que “os centros educacionais das principais cidades do estado deveriam abrir espaço para o funcionamento do jardim da infância” (SILVA; ROSA, 2001, p. 240). As professoras receberam formação para trabalharem com a metodologia montessoriana e, além disso, para o funcionamento do projeto foi considerada a estruturação do espaço físico e adotaram-se materiais para as escolas. Crianças de diferentes camadas sociais eram atendidas nas casas-escola, cujo espaço tinha o propósito educativo, mas era diferente de uma escola tradicional.

Kulhmann Júnior (2000) apresenta outro apontamento relevante em defesa de práticas pedagógicas com a utilização de diferentes materiais que instigavam a criança a observar e a explorar para o desenvolvimento das aprendizagens. O autor cita o importante papel de educadores na referência para a formação dos professores primários e pré-primários, tal como a concepção de Heloísa Marinho, nas décadas de 1950 e 1960, em defesa de uma educação que superasse os exercícios formais do jardim de infância tradicional, embasada em sólida fundamentação científica, que proporcionasse o aspecto criador do desenvolvimento intelectual e artístico da criança.

Contudo, faz-se necessário retomar o processo socio-histórico do atendimento educacional às crianças no Brasil durante o governo militar a fim de compreender a invisibilidade da infância nas políticas do Estado.

O período do governo militar no Brasil (1964-1985) assumiu uma política centralizadora do Estado, visando ao crescimento econômico embasado na concentração de riqueza com baixo investimento em questões sociais, restando para

as políticas sociais a implementação de serviços de caráter assistencialista. Nessa fase, predominava o atendimento às crianças em instituições, como apontado por Oliveira (2013a, p. 1157): “uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário”. Houve ainda a influência da abordagem de privação cultural, iniciada na década de 60, nos Estados Unidos e na Europa, derivando dessa abordagem os programas compensatórios, os quais foram adotados nas políticas do Brasil, principalmente a partir de meados da década de 70 (KRAMER, 1995), sem reflexão crítica profunda das raízes dos problemas de estruturas sociais, em que “as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de ‘privação cultural’ e eram invocadas para explicar o fracasso escolar delas” (OLIVEIRA, 2013a, p. 1182).

Conforme apontado por Kramer (1995), esse tipo de programa exercia o papel de oferecer uma educação compensatória às crianças consideradas carentes e privadas culturalmente, oriundas das classes sociais dominadas, marginalizadas e desfavorecidas economicamente, e “determinados atributos, atitudes ou conteúdos deveriam ser nelas incutidos a fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural” (KRAMER, 1995, p. 24). A autora explica a abordagem da privação cultural é caracterizada pela relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, provocadas pela inadequação familiar, atribuída em especial à mãe, com insuficiente estimulação nesse ambiente para a criança se desenvolver. Essa criança, por sua vez, é oriunda das classes populares, apresentando “desvantagens socioculturais” e conseqüentemente sua incapacidade de aprender no ambiente escolar. Na abordagem de privação cultural, a linguagem é uma das principais carências das crianças desfavorecidas economicamente.

Assim, a proposta educacional das crianças advindas das classes menos favorecidas visava a uma estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização (OLIVEIRA, 2013a), a fim de sanar de forma barata os problemas de estrutura social do país com a implantação do Estado de programas de baixo custo.

Em termos de legislação, na década de 1960 a educação pré-escolar foi incluída na Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para os menores de sete anos em escolas maternais ou jardins de infância, deixando uma lacuna quanto à responsabilidade da oferta do atendimento pelo setor público.

Em 1971, ocorreu a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, alinhada com a lógica produtivista do governo, por meio da Lei nº 5.692/71, que permanece superficial no que concerne ao atendimento educacional das crianças menores de sete anos, expressando, no parágrafo 2º do art.19, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

O contexto sociopolítico das décadas de 1970 e 1980, tendo como política vigente o regime militar, acentuou a falta de investimento por parte do Estado em políticas públicas para a educação demandando, assim, que o atendimento ficasse a cargo de outros setores da sociedade de assistência à infância. Assim como mostra Kramer (1995), criou-se o Projeto Casulo (1974), vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esse programa não tinha como preocupação a escolarização das crianças, mas visava a prestar serviço ao menor de sete anos para atender às necessidades de carência de alimentação, cuidados, prevenir a marginalidade e promover atividades recreativas, além de proporcionar um local para que as mães pudessem ingressar no mercado de trabalho. A implantação das Unidades Casulo no território brasileiro ocorria por meio de programa de convênio entre as instituições e o Projeto Casulo, a pedido dos estados, municípios ou das instituições de obras sociais.

Em 1975, a educação pré-escolar passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, coordenada pelo Coepre (Coordenação de Educação Pré-Escolar). Contudo, além da falta de recursos financeiros foram adotadas medidas de um atendimento pré-escolar em massa, para solucionar os problemas de pobreza, marginalização e fracasso escolar do ensino de 1º grau, como mostram os estudos de Kramer (1995) e Kuhlmann Júnior (2000).

Essa política governamental implantada no governo militar contribuiu para o aumento das desigualdades sociais, podendo ser retratado no campo educacional, como colocado por Oliveira (2013a), o dualismo existente entre atendimento o assistencial para as crianças atendidas em creches de famílias oriundas de baixa renda e o atendimento educativo-desenvolvimentista (afetivo e cognitivo) para as crianças dos meios sociais mais favorecidos. Sarmento (2005) leciona que as condições sociais em que vivem as crianças é um fator que contribui para a estratificação social, em que variações nas relações intrageracionais devem considerar as diferenças e desigualdades sociais que perpassam a infância.

De acordo com Kramer (2006), os órgãos criados pelo governo federal, responsáveis pelo pré-escolar (Coordenação de Educação Pré-escolar / Coepre –1974 e Programa Nacional de Educação Pré-Escolar – 1981) não trouxeram mudanças quanto à precariedade das ações implementadas pelo governo nesse período. Contudo, impulsionou debate manifestado por universidades, centros de pesquisa e sistemas de ensino sobre funções e currículos da pré-escola, e ainda o movimento que exigia uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos.

Sendo assim, além da demanda de vagas para creches e pré-escolas, intensificadas no final da década de 1970, com o fim do período militar (1985), teve como marca a luta de movimentos sociais: operários, femininos, comunitários e de educadores, que pressionavam pela democratização do país e lutavam contra as desigualdades sociais.

O processo de redemocratização do país teve como conquista o direito à educação para as crianças de zero a seis anos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como dever do Estado e da família, legitimando a Educação Infantil nos ordenamentos jurídicos brasileiros.

Na seção seguinte apresentam-se os marcos na legislação e seus desdobramentos nas políticas educacionais para a infância, bem como as mudanças que contribuiriam para a visibilidade da criança e na construção de uma nova concepção que passa a ser sujeito de direitos.

2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS, AVANÇOS E DILEMAS

Na seção anterior tratou-se da trajetória da educação da infância até essa passar a ser reconhecida como direito social da criança na Constituição de 1988. Busca-se delinear ao longo dessa discussão os principais aspectos identificados quanto às perspectivas e aos dilemas que envolvem as políticas educacionais para a infância até o contexto mais recente.

O cumprimento das exigências trazidas pelas legislações para assegurar à criança uma educação pública e gratuita, com a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola é afirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), instituído pela Lei Federal nº 8.069/90, bem como a garantia ao padrão de qualidade da oferta, estabelecido como um princípio

constitucional no art. 206, incisos I e VII (BRASIL, 1988) e declarado ainda na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (BRASIL, 1996a), com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, corroborando para o estabelecimento das formas de organização do atendimento na Educação Infantil.

O ECA representa significativo avanço nas políticas para a infância e os adolescentes ao determinar como dever de todos: família, comunidade, sociedade e poder público em assegurar, prioritariamente, conforme expressa o artigo 4º, a efetivação dos direitos condizentes “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990). Emerge assim, no campo das políticas públicas, uma importante transição paradigmática na concepção da criança como sujeito de direitos – dentre esses o da educação conforme previsto no ECA, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), cuja base encontra-se na proteção integral.

No campo da Educação Infantil, os dispositivos das normativas legais em âmbito nacional constituem avanços importantes para as políticas de atendimento à infância, dada a representação de uma luta histórica de diversos segmentos sociais (movimentos comunitários, de mulheres, de educadores e pesquisadores), em que se reconhece a criança como sujeito de direitos, dentre esses à educação. Campos (2013) relata que a preocupação com a questão da qualidade dos serviços no atendimento à criança pequena começou a evoluir no processo de redemocratização do país, a partir das iniciativas das lideranças comunitárias populares.

Em um primeiro momento, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade dos serviços, trazendo a criança para o primeiro plano. Essa preocupação foi até certo ponto partilhada por lideranças comunitárias populares que procuravam organizar suas próprias creches nos locais de moradia. Muitas experiências de assessoria a grupos populares foram desenvolvidas por organizações não governamentais que se constituíram nesse processo, aglutinando militantes e profissionais da área. (CAMPOS, 2013, p. 30)

A conquista referente aos direitos educacionais da criança, por meio da legislação vigente, teve os desdobramentos na elaboração de documentos orientadores pelo Ministério da Educação (MEC). Como exemplo, ressalta-se o

documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*, das autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, que contou com o apoio do MEC e teve sua primeira edição em 1995 e a segunda em 2009. Essa publicação revela um passo de suma importância nesse novo contexto de mudanças no campo da Educação Infantil por trazer contribuições referentes à construção da qualidade social no atendimento à infância. Como relatam as autoras Campos, Fullgraf, Wiggers (2006), o documento considera a observação concreta dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos profissionais no atendimento às crianças pequenas das classes populares nas instituições do país.

De acordo com Campos, Fullgraf, Wiggers (2006), a qualidade da educação oferecida para as crianças de 0 a 6 anos nas instituições ganhou maior destaque a partir da década de 1990, mostrando que na época a demanda crescente por creches e pré-escolas não acompanhou a qualidade necessária ao atendimento, principalmente nas creches ainda vinculadas aos órgãos de bem-estar social.

A qualidade da educação oferecida nas instituições de Educação Infantil ficou em segundo plano nesse período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 89)

Os embates nesse contexto emergem da hegemonia de um modelo político neoliberal que se reporta aos anos 1990, com a disseminação do seu ideário no campo das políticas sociais, conforme explicam Souza e Faria (2004) com base em Martins (2001):

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (MARTINS, 2001 *apud* SOUZA; FARIA, 2004, p. 927)

O contexto neoliberal estabelecido no país como uma nova lógica de reestruturação econômica e política passou a interferir na atuação das políticas sociais com os acordos firmados entre o Brasil e as organizações multilaterais, desencadeando, portanto, as reformas educacionais.

Libâneo (2012) relata que no ano de 1990 foi firmado o compromisso global de Educação para Todos (EPT), na Conferência Mundial realizada em Jomtien, Tailândia, e a partir desse discurso e de outras conferências embasou-se a formulação das políticas públicas para a educação básica: Plano Decenal da Educação para Todos (1993); Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais, “afetando tanto as políticas de financiamento quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.” (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Ao analisar o impacto das reformas educacionais na cobertura de Educação Infantil, Rosemberg (2002) observa indícios de estagnação da expansão dessa etapa no período de 1995 a 1999. A reforma educacional implantada no contexto de reforma política e econômica do governo dos anos 90, sob a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais, teve como prioridade o investimento no ensino fundamental. Além disso, retrocedeu a proposta para a Educação Infantil a programas “não formais”, sendo caracterizada pelo baixo investimento público para as crianças pequenas pobres, de propostas de políticas de Educação Infantil influenciadas por organismos multilaterais (ROSEMBERG, 2003).

A busca pela ampliação de vagas e a melhoria da qualidade educacional ofertada implicaram ainda em refutar os modelos assistencialistas, distantes de uma concepção de que o cuidado é compreendido como algo indissociável do processo educativo e de intencionalidade pedagógica. Além disso, os propósitos de atendimento às crianças de zero a seis anos não deveria ter sua organicidade espelhada na preparação para o ensino fundamental, em que se compreende ser indispensável o respeito às especificidades infantis.

Nesse sentido, conforme Moss (2005b), a importância de um ambiente crítico e democrático, para o enfrentamento das forças de hegemonia implica em considerar o construcionismo social como base teórica. Nele, os conhecimentos são construídos socialmente, com plena participação de uns com os outros, afastando-se a ideia de infância ou de criança como um ser essencial e universal, mas com a

possibilidade da ideia da diversidade de infâncias, construídas em contextos específicos pelas próprias crianças.

Destaca-se então que as crianças “são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-constructores do conhecimento, identidade e cultura” (MOSS, 2005b, p. 242). O autor mostra que há relação da infância com a fase adulta, não de forma hierárquica, mas com a preocupação “apenas com o adulto que a criança vai se tornar, com a infância que a criança está vivendo” (MOSS, 2005b, p. 242), embora a infância deva ser vista como uma etapa importante e que deixará marcas para as próximas etapas da vida.

Com isso, faz-se necessário ressaltar documentos tais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006d; 2006e) e os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, publicados em 2006 pelo MEC (BRASIL, 2006b; 2006c), que subsidiaram os municípios na adaptação à demanda crescente de matrículas e à nova realidade no atendimento às crianças das creches e pré-escolas em espaços institucionais em período diurno, não doméstico, sendo em jornada parcial ou integral, tal como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b).

Em termos legais, outras mudanças importantes ocorreram para a Educação Infantil, como a inclusão da Emenda Constitucional nº 53 de 2006a, que deixou de atender às crianças de seis anos na pré-escola, as quais passaram a compor o Ensino Fundamental, bem como a Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996a), instituindo a obrigatoriedade da pré-escola e a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, trazendo especificações para essa etapa da educação básica. A regulamentação dessa lei atende à determinação da Emenda Constitucional nº 59/2009 – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” – dando nova redação ao artigo 208 da Constituição (BRASIL, 1988).

Na esfera internacional, dando sequência aos objetivos estabelecidos da Educação para Todos, em 2015 realizou-se a Declaração de Incheon, com o Marco de Ação da Educação 2030, incentivando na ODS4 (4.2) “a oferta de pelo menos um

ano de educação pré-primária gratuita, compulsória e de qualidade, a ser realizada por educadores bem formados” (UNESCO, 2015, p. 39).

Os traços até aqui delineados sobre a trajetória da Educação Infantil permitem perceber o contexto de influência no processo de elaboração nacional das políticas educacionais, trazidas pelas demandas de grupos sociais diversos pela garantia do direito à educação de qualidade para as crianças, de atores políticos e da influência que envolve os acordos internacionais.

Na Educação Infantil, o que vem se compreendendo sobre a concepção de criança e de infância, com esforço conjunto de estudiosos da área e avanços na construção dos textos normativos e orientadores para essa etapa, está relacionado com a participação plena da criança no contexto escolar e familiar para que ela possa exercer nesses espaços da vida cotidiana os seus direitos de expressar, decidir, escolher, construir, dar opinião e ter escuta ativa, como também em outros lugares da sociedade. Preocupa-se com as contradições de interesses políticos e econômicos de um sistema capitalista globalizado, especialmente no plano das desigualdades sociais entre as crianças, que limitam diretamente suas condições de viver a infância nessa perspectiva de construção democrática em curso.

No que tange às políticas para a Educação Infantil, o direito à educação de qualidade assegurada na legislação passa a ser desafiado na lógica neoliberal, na medida em que as definições de estratégias afetam a destinação de recursos públicos financeiros e aos propósitos da função sociopolítica e pedagógica, importantes na superação das desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Com isso, as incertezas permeiam aos propósitos de uma política para a democratização da educação e da qualidade social na oferta do atendimento em creche e na pré-escola.

Frente ao exposto, segue o próximo capítulo, que traz para discussão os principais aspectos referentes à expansão da Educação Infantil nas produções científicas do período de 2013 a 2020.

3 EXPANSÃO DA OFERTA COM QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo apresenta-se o levantamento da produção científica, caracterizado como uma revisão narrativa de literatura sobre a expansão do atendimento com qualidade na Educação Infantil, abrangendo o período de 2013 a 2020. A busca realizou-se na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em artigos científicos da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). O estudo faz relação com a abordagem do ciclo de políticas no contexto da prática, considerando que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (BOWE; BALL *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53), produzindo efeitos na política. O capítulo traz ainda elementos de resultados e efeitos do contexto da prática, conforme análises de pesquisadores publicadas em teses, dissertações e periódicos.

3.1 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO O ESTUDO DE REVISÃO

O presente levantamento da produção científica sobre a expansão do atendimento com qualidade na Educação Infantil caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura.

A revisão narrativa é considerada uma revisão tradicional e de caráter exploratório. Apresenta flexibilidade quanto à exigência da elaboração de um protocolo rígido, assim como não exige uma questão bem delimitada, como ocorre em revisões sistemáticas. A busca das fontes não é pré-determinada nem específica. A seleção dos artigos segue um viés arbitrário, “provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (CORDEIRO *et al.*, 2007, p. 429-430).

Nas palavras de Ferenhof e Fernandes (2016), a revisão narrativa “não segue uma sistemática, na qual o autor pode incluir documentos de acordo como seu viés. Sendo assim, não há preocupação em esgotar as fontes de informação”. O caráter exploratório da coleta dos documentos contribui ainda na utilização para complementar buscas sistemáticas (FERENHOF; FERNANDES, 2016).

A revisão narrativa, assim denominada na área da saúde, enquadra-se em revisões do tipo mapeamento, que “têm como finalidade central levantar indicadores que forneçam caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 174-175). Assim como no Estado da Arte, denominação comum no campo da educação, esse tipo de revisão permite, conforme Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170) “estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento”, ou seja, além de possibilitar um panorama e o levantamento do conhecimento das produções científicas, contribui ainda para identificar lacunas que podem ser exploradas em determinado objeto de estudo.

Como forma de proporcionar maior credibilidade do processo metodológico da busca das produções científicas, optou-se pela realização de um protocolo de viés sistemático que conduziu o trabalho, embora essa não seja uma exigência na realização de uma revisão narrativa.

A pesquisa de Schiavon (2015) apresenta as etapas para a realização de uma revisão sistemática para a área da educação, que sucintamente consiste em: i) Validação da existência de revisão; ii) Elaboração do protocolo de revisão; iii) Aplicação do protocolo de revisão (análise da pertinência dos estudos /reanálise de estudos excluídos); iv) Análise dos estudos coletados (SCHIAVON, 2015, p. 55). No caso, para a realização deste estudo tomou-se como base alguns dos procedimentos metodológicos³ apresentados pela autora, adaptando a elaboração do protocolo para a revisão narrativa.

Portanto, o protocolo seguiu com a elaboração de uma pergunta como ponto de partida, definição do objetivo, estabelecimento dos tipos de produção, escolha das bases de dados para a busca, delimitação temporal, critérios de inclusão e exclusão das publicações, a fim de trazer um mapeamento da temática e auxiliar no processo de seleção das produções que contribuem no aprofundamento do objeto de estudo.

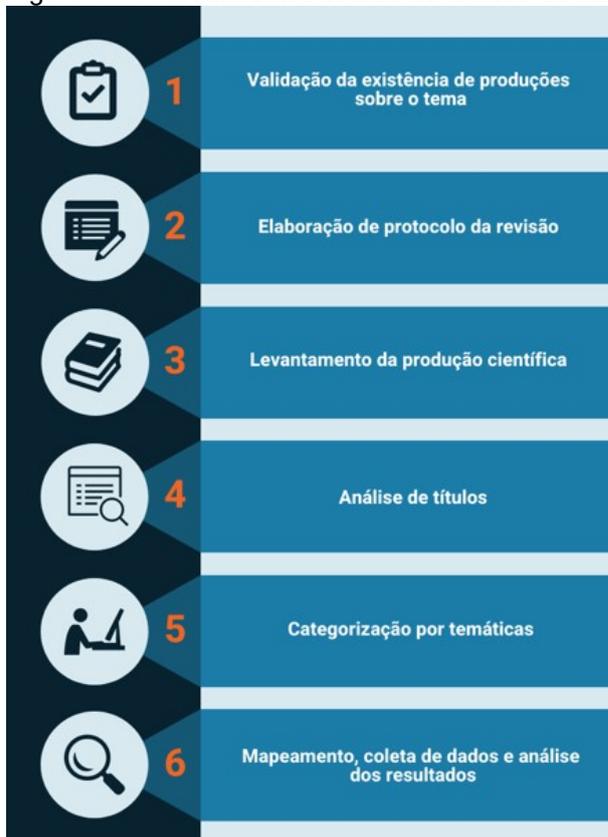
³ Ressalta-se ainda as contribuições dos integrantes do grupo de pesquisa “Políticas Educacionais: Concepções e Práticas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, no compartilhamento dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no grupo durante o desenvolvimento desta pesquisa.

De maneira didática, para facilitar o acompanhamento das fases da revisão empreendida, o texto será dividido em partes. A primeira parte trata da busca da existência de produções no campo da Educação Infantil que foram pesquisas do tipo de revisão: narrativa, sistemática, integrativa ou estado da arte, a fim de identificar se houve pesquisas desse tipo e as possíveis lacunas que poderiam ser exploradas. A segunda apresenta a descrição dos itens no protocolo desenvolvido que direcionou a revisão. A terceira mostra os passos da busca nas bases de dados, a organização do material e a coleta das informações nas produções, apresentando, concomitantemente, os resultados das coletas de informações que desenharam o mapeamento da revisão. Por fim, a última parte apresenta a seleção das produções, cuja análise dos resultados dessas pesquisas contribuiu para responder à pergunta formulada nesta revisão.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA O ESTUDO DE REVISÃO

Os procedimentos para o estudo de revisão consistiu em fases, representadas na Figura 1, sendo descritas nas seções seguintes.

Figura 1 – Procedimentos estudo de revisão de literatura



Fonte: Adaptado de Schiavon, 2015, p. 55-66.

3.2.1 Validação da existência de produções sobre o tema

Com o propósito de realizar um levantamento da existência de produções científicas, em que se caracterizam estudos do tipo de revisão, e assim verificar se existem trabalhos com o mesmo foco de investigação do que será proposto, realizou-se a busca de publicações sobre a Educação Infantil na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos na Capes. Foram utilizados como descritores para a busca os termos: “Revisão Narrativa”; “Estado da Arte”, “Revisão Sistemática” e “Revisão Integrativa”, acompanhados cada um do termo “Educação Infantil” em ambas as bases. O levantamento foi realizado no mês de janeiro de 2021.

Na BDTD o total das buscas resultou em 52 (cinquenta e duas) produções. No portal de periódicos da Capes resultaram em 119 (cento e dezenove) artigos. A análise por meio dos títulos mostrou que as publicações abrangem temas diversos que tratavam da Educação Infantil e outros que não. Observou-se ainda que o resultado da busca abrangeu trabalhos que fizeram o uso do levantamento da produção científica, mas não necessariamente se caracterizam como um estudo de estado da arte ou de revisões.

Foram identificadas 3 (três) publicações com focos próximos da investigação (apêndice A), sendo uma dissertação de mestrado do tipo estado da arte e dois artigos, um do tipo revisão sistemática e o outro de estado da arte. Com isso, a partir da análise dos objetivos, dos resultados e de algumas lacunas identificadas nessas publicações foram explorados outros itens no levantamento das produções científicas para esta pesquisa, tal como a ampliação do recorte temporal e uso de outros descritores e bases de dados.

3.2.2 Protocolo da revisão narrativa

Ao verificar a existência dos estudos de revisão sobre o tema da Educação Infantil foi elaborado um protocolo como instrumento para orientar a revisão narrativa empreendida. O protocolo contou com os seguintes itens: título, pergunta, objetivo, os tipos de produções para análise, as bases de dados para a pesquisa, a abrangência temporal, os descritores de busca e os critérios para seleção e exclusão.

Foi delimitado o tema da investigação que se refere à expansão da oferta com qualidade da Educação Infantil no período de 2013-2020. A pergunta norteadora do estudo consistiu em: Como as produções científicas abordam sobre a expansão do atendimento na Educação Infantil, assegurando o atendimento com qualidade? Assim, o estudo teve como objetivo analisar as produções científicas que abordam sobre a expansão do atendimento com qualidade na Educação Infantil.

Optou-se por dissertações de mestrado e teses de doutorado pesquisadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também por artigos científicos da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Os descritores escolhidos para a busca em ambas as bases foram “qualidade” AND “educação Infantil” e “expansão” AND “educação Infantil”.

A abrangência temporal compreendeu o período de 2013 a 2020, considerando o estabelecimento da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB nº 9.394/96, fixando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo para a Educação Infantil o atendimento ofertado na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

Foram definidos os critérios de seleção e exclusão. Os critérios de seleção compreenderam em produções que estivessem no idioma português, que fossem teses de doutorado, dissertações de mestrado ou artigos científicos. Essas produções deveriam ter como objeto de estudo a Educação Infantil relacionada à qualidade e/ou expansão da oferta do atendimento. A área de conhecimento poderia ser de educação ou de outras áreas a fins: políticas, gestão, ciências sociais, psicologia educacional. O documento precisava estar disponível em sua íntegra e, além disso, conter as palavras Educação Infantil; qualidade e/ou expansão em seu título, palavras-chave ou em seu resumo. Também se fez necessário que os itens: autores, ano da publicação, instituição, tipo de produção científica, área do conhecimento, palavras-chave, objetivo e aspectos metodológicos fossem identificados no documento.

Os critérios de exclusão compreenderam documentos que estivessem duplicados, idiomas diferentes do português e indisponíveis. Também se essas publicações tratassem sobre outro objeto de estudo ou que as palavras qualidade e expansão estivessem relacionadas a outras perspectivas, diferentes das condições para a oferta do atendimento a Educação Infantil. Além disso, os documentos em que não fossem possíveis de identificar os seguintes itens: autores, ano da

publicação, instituição, tipo de produção científica, área do conhecimento, palavras-chave, objetivo, aspectos metodológicos.

3.3 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para início da revisão foi realizado um teste dos descritores, de modo a verificar se estariam adequados para iniciar o processo de busca. Os descritores “qualidade” AND “educação infantil” e “expansão” AND “educação infantil” foram usados nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Na BDTD realizou-se a busca avançada dos termos em todos os campos, aplicando limitação do recorte temporal de 2013 até 2020 e idioma em português. Nesta base encontraram-se 433 (quatrocentos e trinta e três) produções para o descritor “qualidade” AND “educação infantil” e 69 (sessenta e nove) produções para o descritor e “expansão” AND “educação infantil”, totalizando 530 (quinhentas e trinta) produções. O mesmo procedimento foi aplicado na base da Scielo, que trouxe como resultado 97 (noventa e sete) artigos para “qualidade” AND “educação infantil” e 17 (dezessete) artigos para “expansão” AND “educação infantil”, totalizando 86 (oitenta e seis) artigos (apêndice B).

O total geral foi de 616 produções científicas, quantidade necessária para aplicar o protocolo desta revisão e realizar um mapeamento da produção científica.

Iniciou-se o processo de identificação das produções em outros idiomas, indisponíveis para *download*, fora abrangência temporal, fora tipo. Após esse processo sobram 463 (quatrocentos e sessenta e três) publicações da BDTD e 49 (quarenta e nove) da Scielo para junção dessas bases (apêndice B).

Com a junção das bases ficaram 616 (seiscentas e dezesseis) publicações. Destas, contabilizou-se que 104 (cento e quatro) foram exclusas pelos critérios, permanecendo para a próxima etapa 512 (quinhentas e doze) publicações para análise dos títulos (apêndice B).

3.3.1 Análise dos títulos

Nesta etapa foram retomados os critérios estabelecidos no protocolo. Foi realizada busca das palavras “educação infantil”, “qualidade” e “expansão” no título e/ou nas palavras-chave e/ou no resumo, quando não identificado ou suficiente a análise pelo título ou nas palavras-chaves.

As produções precisavam ser sobre a Educação Infantil e os termos descritos acima precisavam ser relacionados com o objeto de estudo. Das 512 (quinhentas e doze) produções foram exclusas 106 (cento e seis) por não apresentarem os termos chaves e por não ter relação com a Educação Infantil e/ ou sem relação com o objeto de estudo. Seguiram para a próxima lista 406 (quatrocentas e seis) produções para categorização e mapeamento (apêndice B).

3.3.2 Categorização por temáticas e mapeamento

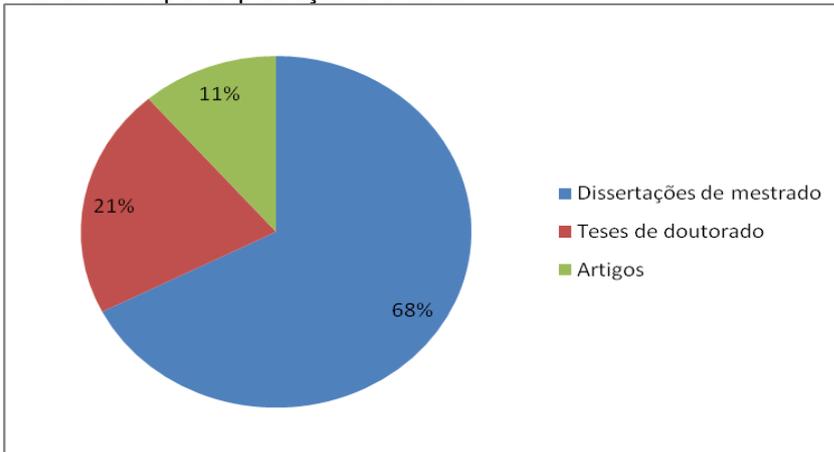
Nessa etapa foi realizada uma leitura dos resumos das 406 (quatrocentas e seis) produções que permaneceram na lista, a fim de categorizar o eixo temático e iniciar o processo de análise das produções que se aproximam do objeto de estudo, assim como de buscar dados para o mapeamento.

Por meio da identificação do objeto de estudos, as produções foram categorizadas em 22 (vinte e dois) eixos temáticos. Os estudos sobre políticas públicas e educacionais se destacam pelo maior número de produções com 73 (setenta e três) trabalhos.

O mapeamento foi realizado com base nas informações acerca dos tipos de publicação, anos de maior e menor produção, instituições de maior produção e estado mais investigado.

Das 406 (quatrocentas e seis) produções da lista, o número de dissertações de mestrado é maior se comparada com as outras produções, sendo um total de 274 (duzentas e setenta e quatro) pesquisas, correspondendo a 68%. As teses foram 86 (oitenta e seis) publicações, equivalente a 21%. Os artigos foram 46 (quarenta e seis) publicações, que corresponde a 11%.

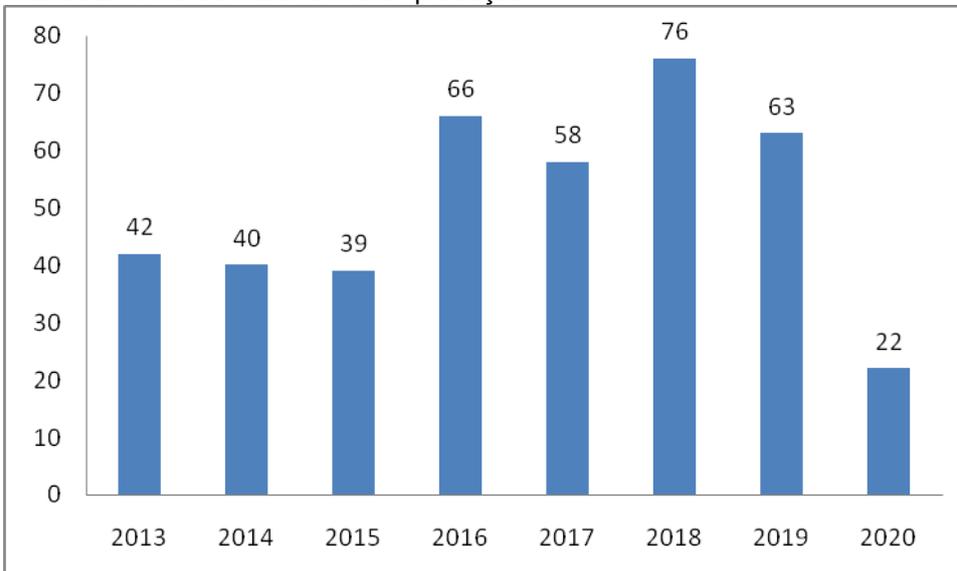
Gráfico 1 – Tipo de produção científica



Fonte: a autora, 2021.

No período de 2013 a 2020, percebe-se que de 2013 a 2015 houve certa estabilidade na quantidade de produções, passando para um aumento de quase 60% do número de produções para o ano de 2016. O ano de 2018 se destaca com relação maior número, com 76 (setenta e seis) produções e o ano de 2020 com o menor número, 22 (vinte e duas) produções.

Gráfico 2 – Ano de maior e menor produção



Fonte: a autora, 2021.

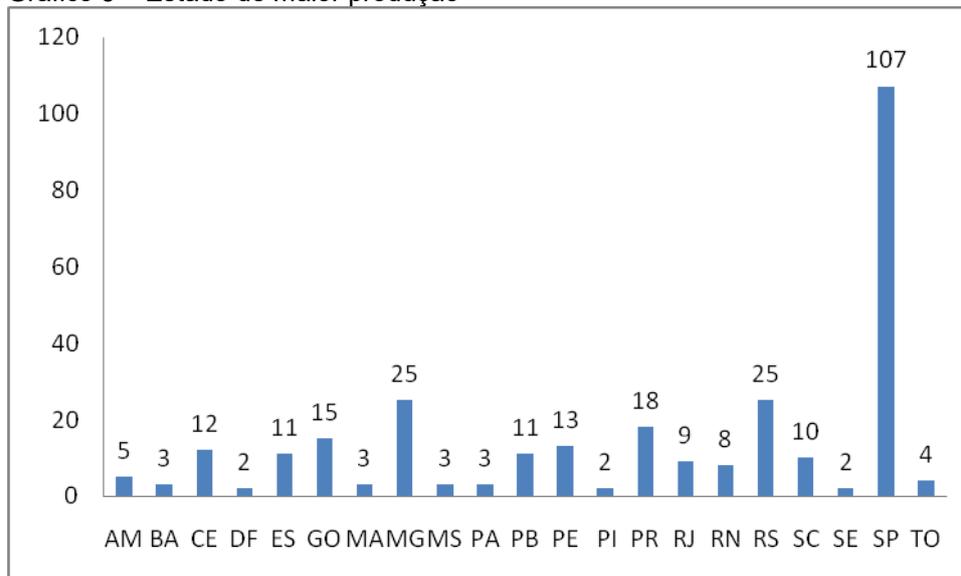
Foram identificadas 60 (sessenta) instituições diferentes e 18 (dezoito) revistas científicas. Dessas instituições, as três que apresentaram o maior número de publicações foram a Universidade Estadual Paulista (UNESP) com 40 (quarenta) publicações, em seguida aparece a Universidade de São Paulo (USP) com 37 (trinta

e sete) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com 25 (vinte e cinco) publicações.

A revista que teve mais publicações foi o Caderno de Pesquisa, com 11 (onze) artigos, depois a Educar em Revista com 6 (seis) artigos, e em seguida tiveram as revistas Educação e Pesquisa e Educação em Revista com 5 (cinco) artigos.

No que se refere aos estados investigados, não foi possível identificar em 106 (cento e seis) trabalhos o local dessas pesquisas devido ao fato de que algumas se trataram de pesquisas de análise documental e bibliográfica, outras por serem de âmbito regional, nacional ou internacional e ainda as que não mencionaram nos resumos essa informação. Das publicações que foram possíveis constatarem dessa informação destaca-se o estado de São Paulo, correspondendo o maior número com 107 (cento e sete) pesquisas.

Gráfico 3 – Estado de maior produção



Fonte: a autora, 2021.

A respeito das áreas de conhecimento das teses e dissertações foram identificadas 91 (noventa e uma) áreas diferentes. A educação destaca-se com o maior número, de 250 (duzentas e cinquenta) produções, além de outras áreas de conhecimento associadas à educação.

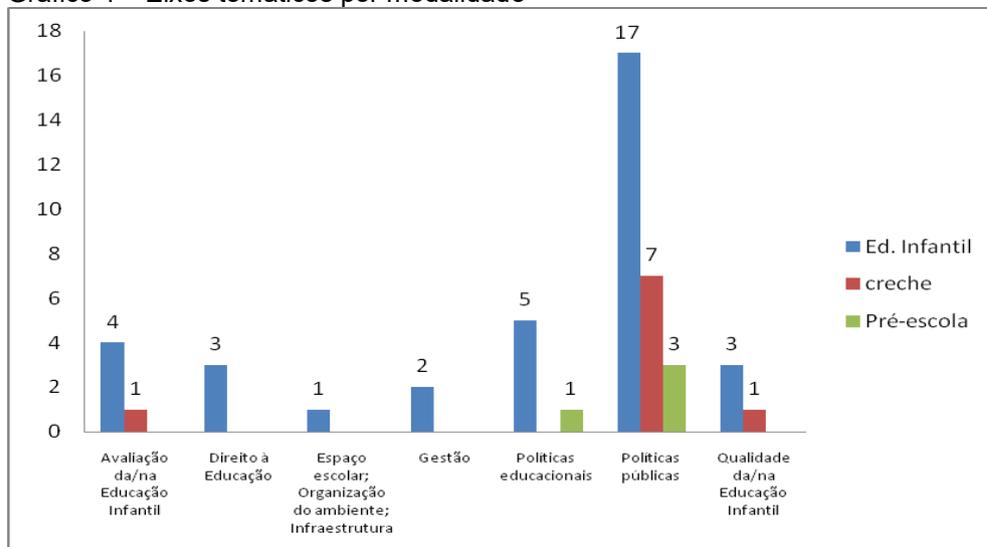
3.3.3 Coleta de dados dos estudos do objeto de investigação

Realizado o primeiro mapeamento, nesta etapa foi feito o aprofundamento das 48 (quarenta e oito) produções selecionadas que apresentaram relação com o foco da investigação sobre a expansão do atendimento na Educação Infantil com qualidade.

A partir daí iniciou-se a leitura flutuante da introdução e da metodologia das produções para coletar informações que não constavam nos resumos. Esse mapeamento de aprofundamento visou a coletar informações tais como eixos temáticos, palavras-chaves, abordagens, procedimentos metodológicos e aportes teóricos, que além de identificar quantitativamente esses aspectos, possibilitou ainda realizar uma análise qualitativa desses resultados e, assim, selecionar as produções que contribuem para responder a pergunta inicial desta revisão.

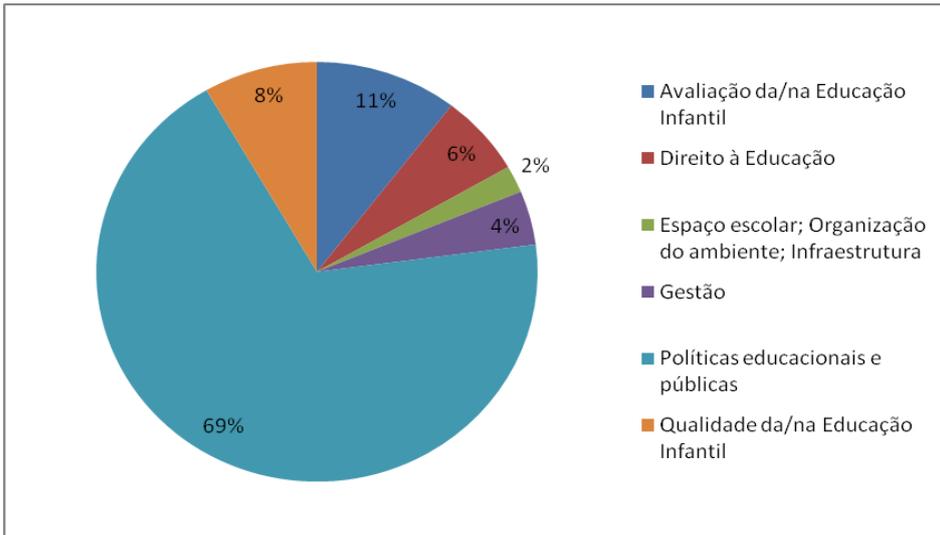
Foram categorizados 7 (sete) eixos temáticos que trataram sobre: Avaliação da/na Educação Infantil; Direito à educação; Espaço escolar, organização do ambiente e infraestrutura; Gestão; Políticas educacionais; Políticas públicas e Qualidade da/na Educação Infantil. No que se refere às modalidades pesquisadas, 19% trataram da creche e 8% da pré-escola, sendo que a maior parte, correspondente a 73% abordou a Educação Infantil sem especificar uma modalidade. As políticas públicas e educacionais são temáticas recorrentes nessas pesquisas sobre a Educação Infantil e, juntas, atingem 69% em relação aos outros temas.

Gráfico 4 – Eixos temáticos por modalidade



Fonte: a autora, 2021.

Gráfico 5 – Percentual eixos temáticos



Fonte: a autora, 2021.

Foram contabilizadas 198 (cento e noventa e oito) palavras-chaves, com destaque para Educação Infantil, Qualidade, Políticas públicas, Política educacional, Direito à educação, Creche, Privatização, Educação e Estado, Educação de crianças e Avaliação, além de outras, conforme representado na Figura 2.

Figura 2 – Palavras-chaves



Fonte: a autora, 2021.

A escolha pela abordagem qualitativa apareceu em 24 (vinte e quatro) pesquisas representando 50%, seguidas de pesquisas quali-quantitativas com 7 (sete) e apenas 1 (uma) pesquisa se caracterizou como quantitativa.

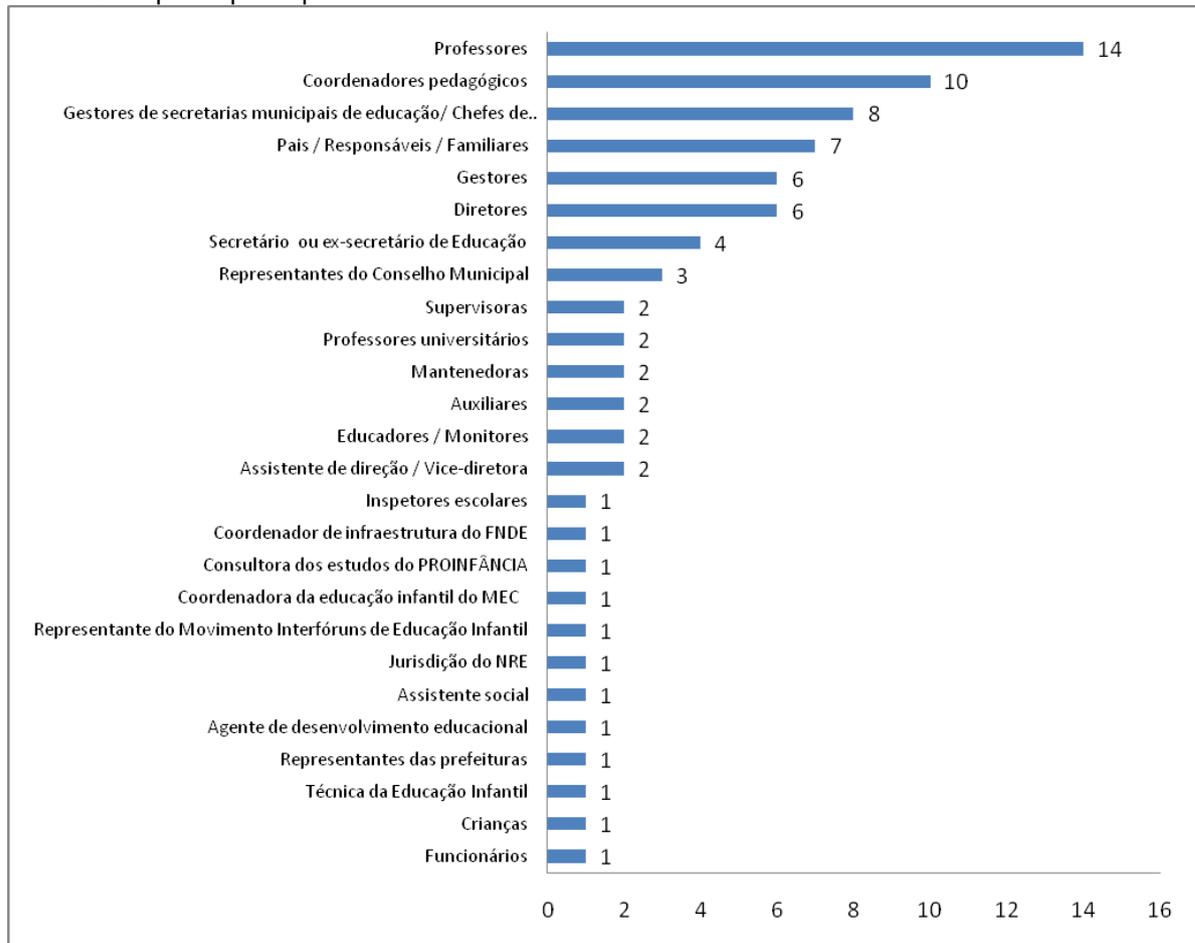
Embora 16 (dezesesseis) pesquisas, o que corresponde a 33%, não tenham mencionado o tipo de abordagem, foi possível perceber o enfoque qualitativo na maioria delas, devido às características dos estudos desenvolvidos, os procedimentos e as técnicas utilizadas pelos autores. Observou-se ainda nessas pesquisas que os estudos buscaram trazer a análise e interpretação dos dados de diferentes fontes (primárias, documental, bibliográficas e em entrevistas), como forma de compreender a realidade e trazer significados. Em duas pesquisas foi possível observar, pelo uso da técnica estatística multivariada de análise fatorial e do método de ingredientes, que essas tiveram um enfoque de estudo quali-quantitativo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi possível observar que a análise documental e as pesquisas bibliográficas são recorrentes, sendo ainda utilizadas por alguns autores a combinação desses tipos com entrevistas em pesquisas de campo. Esse fator representa um aspecto vantajoso, no qual além da análise em fontes primárias acrescenta-se mais um procedimento na obtenção de dados que são do interesse na investigação. Com isso, percebeu-se a tendência para estudos de caso, sendo o uso desse procedimento maior em comparação com outros que apareceram nas pesquisas, tais como: análise fatorial, cartografia, etnográfica, grupo focal, levantamento amostral (Survey) com escala Likert, observação, pesquisa de mapeamento, pesquisa participante, pesquisa de cálculo (custo aluno/ano) e pesquisa-ação. Essas, por sua vez, embora representem um número menor, mostram que as pesquisas na área da Educação Infantil estão apresentando outras possibilidades metodológicas que podem ser mais exploradas nas investigações.

Seguindo para a análise das técnicas foi possível observar que boa parte das pesquisas usou mais de uma técnica na investigação, com destaque para análise documental e entrevistas. O uso de levantamento bibliográfico, questionário e observação também aparecem como opções e, como únicas, apareceram técnicas de pesquisas método de ingredientes, grupo de discussão, estatística multivariada de análise fatorial.

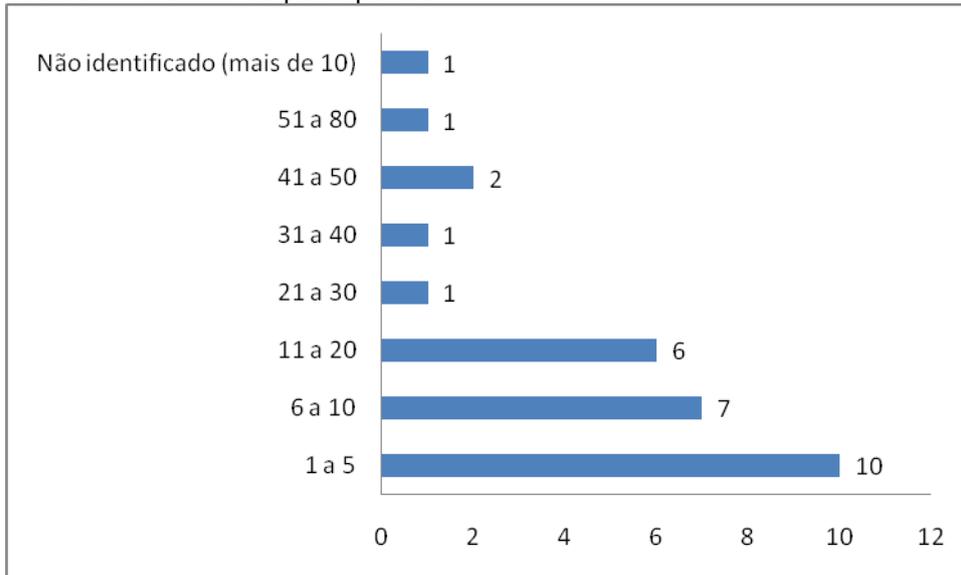
Das 48 (quarenta e oito) pesquisas, 27 (vinte e sete) foram empíricas. Essas pesquisas apresentaram uma diversidade de participantes, incluído diferentes profissionais da área educação, assim como famílias e crianças. Os participantes mais comuns foram: professores, coordenadores pedagógicos, gestores de secretarias municipais de educação, diretores, pais de crianças ou familiares. Foi possível identificar que a quantidade entre 1 a 5 participantes tiveram maior incidência e que o número de pesquisas com mais de 20 participantes foi menor.

Gráfico 6 – Tipo de participantes



Fonte: a autora, 2021.

Gráfico 7 – Número de participantes



Fonte: a autora, 2021.

Quanto ao referencial teórico, 21 (vinte e uma) pesquisas não identificaram, explicitamente, os autores que utilizaram. Nas pesquisas que fizeram essa menção foram identificadas como aporte mais utilizados os autores: Maria Malta Campos; Sônia Kramer; Moysés Kulhmann Jr.; Fúlvvia Rosemberg; Carlos Roberto Jamil Cury, além das leis, parâmetros, diretrizes e publicações do Ministério da Educação (MEC).

Foram identificadas 30 (trinta) instituições diferentes, sendo que, das 48 (quarenta e oito) produções científicas, 5 (cinco) pesquisas são da USP e 5 (cinco) da Unicamp. As outras seguiram quantidades abaixo desse número, assim como os artigos, que variaram em uma ou duas publicações por revista. Os três estados com maior número de investigação foram São Paulo com 13 (treze) pesquisas, Rio Grande do Sul com 7 (sete) e Paraná com 5 (cinco).

Tabela 1- Instituições

INSTITUIÇÃO	SIGLA	UF	QUANTIDADE
Universidade de São Paulo	USP	SP	5
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	5
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	PE	1
Universidade Estadual do Ceará	UECE	CE	1
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	1
Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	PR	1
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	SC	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	MG	3
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	SP	1

continua

			conclusão
INSTITUIÇÃO	SIGLA	UF	QUANTIDADE
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	RS	1
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	SP	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	RS	1
Universidade de Brasília	UNB	DF	1
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	AM	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	1
Universidade Metodista de São Paulo	METODISTA	SP	1
Universidade Estadual de Londrina	UEL	PR	2
Centro Universitário La Salle	UNILASALLE	RS	1
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	2
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	UNESP	SP	3
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	2
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	RS	1

Fonte: a autora, 2021.

Tabela 2 – Periódicos

PERIÓDICOS	CIDADE	QUANTIDADE
Educação & Realidade	Porto Alegre	1
Cadernos CEDES	Campinas	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Brasília	1
Cadernos de Pesquisa	São Paulo	1
Educação em Revista	Belo Horizonte	2
Educação e Pesquisa	São Paulo	1
Educar em Revista	Curitiba	2
Educação & Sociedade	Campinas	1

Fonte: a autora, 2021.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS

Esta seção apresenta os principais resultados das produções científicas selecionadas, que contribuem para responder à pergunta inicial deste estudo: Como as produções científicas abordam a expansão do atendimento na Educação Infantil, assegurando o atendimento com qualidade?

Foram selecionadas 32 (trinta e duas) produções científicas, sendo 8 (oito) teses, 19 (dezenove) dissertações e 5 (cinco) artigos, que constam no apêndice C. Especificamente, as publicações que trataram da avaliação relacionada à questão da qualidade da Educação Infantil (8 pesquisas) são apresentadas no capítulo 5, que discute o tema. As demais pesquisas, além de constarem neste estudo de revisão com foco no problema do protocolo, serão consideradas as análises dos

pesquisadores também no capítulo 5, relacionando-as com as categorias da qualidade.

A análise dos resultados foi organizada em três subseções, que trazem a descrição dos aspectos que ficaram evidentes na realização da leitura das pesquisas, apresentando no conjunto da análise a relação do contexto da prática com o contexto de resultados ou efeitos de políticas.

3.4.1 Obrigatoriedade da pré-escola e seus efeitos: quantidade x qualidade

Nesta seção apresentam-se os efeitos na prática para o cumprimento da legislação, tal como a obrigatoriedade da pré-escola, e como vem acontecendo a expansão da oferta demonstrada nas pesquisas da área.

Na trajetória do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, a necessidade de ampliação de vagas e a oferta de qualidade é uma realidade que provoca debates e embates pelo anseio de políticas públicas que se concretizem em superação das condições desiguais da Educação Infantil brasileira.

Por meio deste estudo, ficou evidente que as determinações das legislações federais impulsionaram os municípios a criar estratégias para expansão da pré-escola, assim como a ampliação da oferta em creche. Os marcos regulatórios referem-se à Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que fixou a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade, e ainda ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), que prevê, já na meta 1, a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final de sua vigência.

Contudo, de maneira geral, grande parte dos municípios estudados nas pesquisas apontou que, para cumprir com as determinações legais houve uma priorização na oferta de vagas da pré-escola, reprimindo o atendimento em creche.

Identificou-se nas pesquisas ações que foram recorrentes pelos municípios investigados para atender à etapa da Educação Infantil. Uma delas foi a parcialização do turno, em que além de mencionarem a redução de horário em turno integral, houve ainda a indicação da oferta em turno parcial, de menos tempo de permanência e com revezamento e otimização no uso do mesmo espaço.

Outra medida muito usada foi a abertura de turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental, turmas com crianças de idades diferentes e turmas com o número de crianças acima do estabelecido, desrespeitando as indicações razão adulto/criança conforme é indicado nos documentos legais do MEC para a pré-escola. Por sua vez, houve pesquisa sobre uma escola que tem respeitado o número de crianças em sala de aula, tal como mostra Lemos (2018). Foi observado ainda, na pesquisa de Silveira (2016), que em alguns municípios crianças ingressaram no Ensino Fundamental com quatro e cinco anos. A inserção da Educação Infantil em espaços das escolas de ensino fundamental pode ser vista como exemplo nas pesquisas de Lemos (2018), Silva (2020a), Reis (2019), Souza e Nunes (2020) e outros.

Indicações como essas apontaram para os prejuízos na qualidade da oferta, uma vez que esses espaços não foram planejados para atender a crianças pequenas e suas especificidades, tal como mostra o estudo de Silva (2019a).

Na pesquisa de Morgado (2017), foi colocado que o processo de obrigatoriedade da Educação Infantil na cidade investigada estava sendo efetivado de forma quantitativa, apontando que os aspectos qualitativos demonstravam ainda ser um grande desafio. Isso se deve ao fato de que o atendimento em tempo parcial passou a ser uma das ações empreendidas.

A questão da qualidade acerca desses arranjos paliativos para cumprir com a obrigatoriedade da pré-escola foi enfatizada com recorrência nas pesquisas, tais como as de Morgado (2017), Lemos (2018), Lima (2018), Possebon (2016), Souza; Nunes (2020), Bonneau (2016) e Silva (2019a).

Dentre essas foram apontadas conforme as pesquisas: falta de investimento nos Centros Municipais de Educação Infantil; falta de realização de concursos públicos para efetivação de professores de Educação Infantil; falta de estrutura adequada para receber as crianças, alternância da jornada escolar e estratégias insuficientes em recursos para a estruturação da rede física, de pessoal, de formação de professores.

Nesse sentido, o estudo de Oldra (2017) faz referência acerca da importância de investimentos adequados para a ampliação de vagas na Educação Infantil, apresentando o CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O autor menciona o CAQi como um instrumento necessário de investimento por aluno ao ano em cada etapa da

educação básica, o que contribuiria de forma significativa para garantir a oferta do atendimento com qualidade.

A exposição em tela demonstra o impacto da política na organização da oferta na Educação Infantil. As mudanças identificadas nas pesquisas quanto ao contexto da prática e seus efeitos, colocadas sobre a necessidade em priorizar vagas na pré-escola em função das leis que instituíram a obrigatoriedade e universalização para as crianças de 4 a 5 anos, apontam interferência em disponibilizar o atendimento em turno integral e priorizando o parcial, assim como nos espaços e nas condições de trabalho do professor. Assim, discute-se na sequência o desdobramento de outras medidas de estratégias políticas para a expansão da Educação Infantil.

3.4.2 Estratégias políticas para expansão da oferta do atendimento da educação infantil

A seção aborda estratégias realizadas pelo poder público na ampliação de vagas para a Educação Infantil identificadas nas pesquisas, podendo assim observar os efeitos da política, principalmente, no atendimento das crianças em creches conveniadas e em parceria público-privado para a cobertura dos déficits de vagas em instituições públicas.

A oferta da Educação Infantil por meio de convênios do município com instituições sem fins lucrativos tem sido uma estratégia comum na ampliação de vagas. Como forma de suprir a falta de vagas diretas na rede municipal, as pesquisas apontaram para a crescente parceria entre o público e o setor privado, atendendo a creches e pré-escolas conveniadas com as prefeituras, e também na compra de vagas nas instituições privadas, estabelecendo uma política de privatização que vem se difundindo na Educação Infantil.

Como exemplo, Oliveira (2013b) mostra que o município pesquisado aderiu ao Programa Bolsa Creche como uma ação paliativa, mas que vem se mantendo com o passar dos anos para atender o problema da falta de vagas, em que escolas privadas são contratadas de forma concessionária. Na estratégia desse programa, o poder público é responsável pelo financiamento, a Secretaria Municipal tem o papel de regular as condições de atendimento e a gestão do recurso público do programa fica a cargo da instituição privada.

Silva (2020a) mostrou que o município investigado apresentou expressiva parcela da oferta da Educação Infantil pelas instituições privadas. Também foi colocada a dependência do poder público municipal, por meio de convênios com o setor privado, para a expansão das vagas. Assim, verifica-se também, em Ceccon e Drabach (2020), que há um movimento de crescimento da oferta de vagas privatizadas, enquanto na rede pública direta não houve ampliação de vagas. Observa-se que a opção pelas instituições sem fins lucrativos foi uma priorização do governo municipal, desde a inclusão destas no Fundeb, o que contribuiu para a expansão da oferta de vagas pela rede conveniada. Além disso, foi considerado que a gestão privada em unidades públicas alivia o poder público da responsabilidade do regime jurídico nas atribuições de administração direta e indireta.

Semelhantemente, Montano (2018) verificou que a oferta se efetiva no município pesquisado, majoritariamente, pela parceria público-privada, mostrando que o Estado acentua sua desresponsabilização para o trato da questão social no cumprimento do atendimento à Educação Infantil. A compra de vagas também foi relatada nas pesquisas de Lemos (2018), Farias (2018), Lima (2018), Possebon (2016) e outros.

Foram observados fatores importantes que refletem a prática de convênio e de parceria público e privado, em princípio entendida como provisória, mas que ao longo dos anos vem se consolidando, assim como a tendência na compra de vagas em instituições privadas. Uma delas seria a fragilidade orçamentária dos municípios para a construção de novas escolas, além de outras dificuldades que esbarram no regime de colaboração entre a União e os governos locais.

A respeito desta questão, as pesquisas de Lemos (2018), Silva (2019b), e Souza e Nunes (2020) apresentam aspectos que chamam atenção quanto à não efetivação da construção de escolas pelo programa federal Proinfância para ampliação das vagas de pré-escola e na creche nos municípios investigados. Souza e Nunes (2020) relatam a dificuldade técnica por parte dos gestores em lidar com os trâmites do FNDE, programa do governo Federal que libera e financia a execução das obras.

Silva (2019b) ressalta que as políticas não são planejadas pelo sistema de educação do município. Elas são executadas conforme as diretrizes da União. Com isso, não há nesse contexto a realização do regime de colaboração entre as esferas municipal e federal.

Sousa e Pimenta (2019), ao realizarem a comparação dos dados fiscais dos municípios pesquisados, retratam a fragilidade financeira de muitos municípios em cumprir com a expansão de vagas da Educação Infantil por meio da oferta direta pelo município. Com isso, ressaltam a “necessidade do fortalecimento do regime de colaboração entre municípios, estados e União para o cumprimento das metas estabelecidas nos PMEs” para a ampliação da rede física (SOUSA; PIMENTA, 2019, p. 13).

Outro fator que pode se destacar, em especial na compra de vagas em instituições privadas, refere-se ao aumento de processo de judicialização no direito à educação. Nesse processo, o Ministério Público tem atuado para concessão da vaga em tempo integral, considerada uma como situação-problema para os municípios, principalmente no ajustamento do déficit de vagas para as crianças de 0 a 3 anos, assim retratada em várias pesquisas: Lima (2018), Silva (2020), Reis (2019), e Borghi e Bertagna (2016). É importante ressaltar, como pontuado por Silva (2020), que há escolas privadas que optam por não fazerem o credenciamento junto ao município para ofertar vagas de imediato ao encaminhamento das crianças, tendo em vista que as matrículas via judicialização de oferta em tempo integral apresentam valores mais altos.

As críticas quanto a aspectos qualitativos da oferta do atendimento à Educação Infantil pela rede conveniada e de parceria público-privado apareceram de forma significativa, tais como nas pesquisas de Oliveira (2013b), Silva (2016), Silva (2020a) e Montano (2018). Como forma de exemplificar, a pesquisa de Oliveira (2013b) retrata que as escolas concessionárias em relação às municipais demonstram fragilidades quanto à oferta do atendimento prestado nas condições de infraestrutura, planejamento e trabalho pedagógico para se adequar às exigências do poder público. Além disso, os profissionais das escolas concessionárias não possuem as mesmas condições de trabalho dos profissionais das escolas municipais, que se diferem quanto a formas de contratação, inexistência de plano de carreira, carga horária de trabalho semanal de trabalho, proporção do número de alunos por professor, sendo observado ainda um melhor quadro na formação dos profissionais das escolas municipais.

Na mesma linha, Silva (2016) menciona a pouca responsabilização do poder público com o processo educativo das instituições conveniadas. A autora relata que, embora haja esforço das unidades na concretização de um trabalho pedagógico com

responsabilidade, há dificuldades que interferem na qualidade do atendimento às crianças. Silva destaca as condições de trabalho dos profissionais e rotatividade, salários baixos em comparação à carga horária de trabalho, falta de formação continuada, desrespeito à laicidade da educação pública e ainda a necessidade de adaptações do espaço físico e quantidade insuficiente de brinquedos para as crianças. Mostra ainda que esse tipo de parceria que leva à privatização remete à precarização da Educação Infantil do município pelos serviços prestados, não se configurando como uma educação pública, que se caracteriza não apenas pelo recebimento de recursos públicos, mas também pela gestão compartilhada, dos profissionais efetivos e a valorização destes.

Diante do que foi tratado sobre as condições da oferta da Educação Infantil, via parcerias público-privado e convênios, percebe-se que estas se diferem nos aspectos qualitativos em relação às instituições da rede direta. A demanda por vagas, especialmente em creche, leva os municípios a buscar tais estratégias, sendo que as condições no atendimento conforme apresentam as pesquisas acabam interferindo na qualidade educacional, o que pode ser considerado efeito da política para as crianças de 0 a 3 anos, como será exposto na seção seguinte.

3.4.3 Demanda reprimida da oferta em creche e qualidade do atendimento

Dando continuidade à discussão que trata da demanda por vagas em creche, identifica-se o impacto da política em relação ao público de crianças de até 3 anos em relação aos padrões de acesso. Apresentam-se alguns aspectos colocados pelas pesquisas sobre condições que caracterizam o assistencialismo, representando uma preocupação para o atendimento educacional.

Embora não seja obrigatório, o atendimento em creche é um direito das crianças de 0 a 3 anos. Foi observado nas pesquisas que grande parte dos autores relata o crescimento de matrículas ao logo desses anos, tanto na pré-escola quanto na creche. Contudo, para creche mostra-se desafiadora, sendo que a situação da sua oferta é ainda mais preocupante quanto ao cumprimento quantitativo da meta de ampliação, como mostram Coutinho e Alves (2019), e aos aspectos qualitativos, apresentados em diversas pesquisas.

A obrigatoriedade na pré-escola, juntamente com a meta de universalização, fizeram com que a oferta de vagas em creche ficasse reprimida, como mostram os estudos de Farias (2018), Lemos (2018), Correia (2013) e Reis (2019).

Assim como também já se explicou, muitos municípios têm seguido estratégias de práticas de convênio com as instituições sem fins lucrativos, como é apresentado no estudo de Borghi e Bertagna (2016), que verificaram uma maior concentração número de atendimento da Educação Infantil na rede conveniada dos municípios brasileiros com destaque para as Regiões Sudeste e Sul. Os autores consideram que há uma consolidação de estratégias de privatização, em especial, nessas duas regiões do país. Retomando ainda o que foi mencionado nos estudos, tem-se como estratégia a compra de vagas na rede privada, para suprir a carência do atendimento.

Esses tipos de medidas demonstram dificuldades a ser superadas, isso devido ao fato de que, além das fragilidades orçamentárias dos municípios em arcar com o custo elevado da Educação Infantil, há ainda a necessidade da efetivação do regime de colaboração entre os entes federados. Nesse sentido, Reis (2019) evidencia que por a creche exigir certas especificidades, seu custo se torna mais caro para o setor público, e com isso a prática de convênio é utilizada para expansão das vagas, além de ser uma alternativa mais barata.

Franco (2015), ao analisar a expansão do atendimento às crianças de zero a três anos no município de São Paulo, após a transferência das creches do setor de Assistência Social para o setor da Educação, constata que ocorreu tanto na rede municipal como na rede conveniada, sendo nesta última um crescimento maior. Contudo, chamam atenção as divergentes condições desfavoráveis de trabalho dos profissionais da rede conveniada em comparação com a rede direta, “não garantindo os mesmos direitos nem às crianças nem aos profissionais, pois o princípio da isonomia não acontece” (FRANCO, 2015, p. 134).

Lemos (2018) identificou que poucas turmas nas escolas pesquisadas atendiam crianças de 0 a 3 anos em turno integral, demonstrando grande perda para elas. A pesquisa de Batista (2018), ao analisar a política pública de creche de Manaus, entre os anos de 2008 a 2016, mostrou que o número de creches públicas e conveniadas no município encontrava-se insuficiente para atender à demanda de crianças, não alcançando as metas de ampliação de vagas.

Ao analisar o Programa Pró-creche, adotado pelo município investigado por Costa (2014), constata-se que as escolas particulares de Educação Infantil subvencionadas do poder público apresentavam condições precárias, indicando que a escola pública possuía melhores condições de atendimento do que as escolas particulares concessionárias. A pesquisa chama atenção para o modelo de privatização na área educacional, que vem precarizando o atendimento na Educação Infantil. Retratou o caráter assistencial pelo número inferior de profissionais da educação com formação adequada, assim como o excessivo do número de crianças. Atenta ainda quanto ao pré-requisito dos pais estarem empregados para a criança ser bolsista para esse programa.

A investigação de Correia (2013) trata de compreender como são implementadas as políticas públicas dirigidas às crianças de 0 a 3 anos de idade. Houve a constatação, no local pesquisado, considerada uma região carente de São Paulo, que ainda se mantém uma visão hegemônica de política para a criança carente. Aparecem nos relatos das entrevistas a suposta desestruturação e a

desresponsabilização familiar, o que leva a tratar a situação de carência suprimindo as necessidades de cuidados de bem-estar à criança. Essa situação tem corroborado para a apropriação de ações políticas de expansão de creche que reforçam práticas de convênio com organizações não governamentais. A prática é retratada pelo número expressivo de atendimento ofertado pela rede conveniada, priorizando os aspectos quantitativos na garantia de vaga, deixando a qualidade em segundo plano. Foi identificado que as unidades diretas também apresentam problemas, como de espaço que interferem na qualidade e que ambas entendem crianças e famílias como necessitados de correções. (CORREIA, 2013, p. 108)

Esse tipo de concepção adentra na política pública, desconsiderando-se a raiz do problema que se encontra nas desigualdades sociais.

Podemos identificar a presença dos contextos de influência e de produção de texto da abordagem do ciclo de políticas no que se refere à instituição da obrigatoriedade da pré-escola e a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, bem como a meta de universalização da pré-escola e ampliação da creche. Representadas por leis, a obrigatoriedade e a universalização da pré-escola demonstram a produção de textos políticos, formulados sob as influências dos compromissos internacionais de alcançar os objetivos e metas de educação, assim como as influências políticas e de representações da sociedade civil para assegurar o direito à educação das crianças.

Considerado como um microprocesso político, o contexto da prática, onde a política pode ser interpretada e recriada pelos profissionais que atuam nessa arena (MAINARDES, 2006), observaram-se os efeitos e as mudanças na política. Percebe-se a relação do contexto da prática com o contexto de resultados ou efeitos de políticas, a partir das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da Educação Infantil nos diferentes locais investigados retratadas nestas pesquisas.

Os diversos arranjos no cotidiano das escolas para cumprir a legislação podem interferir na qualidade do atendimento das crianças da pré-escola e nas condições de trabalho dos professores, identificado assim mudanças na prática e na estrutura da oferta da Educação Infantil, como foi mostrado nos locais pesquisados.

Além disso, observou-se, principalmente, que o acesso das crianças de até três anos em creche é um fator preocupante e sua oferta tem sido prejudicada, demonstrando “impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 55), como podem ser vistos ainda os indicadores da meta 1 nos relatórios oficiais de monitoramento do PNE (2014-2024), apresentados no próximo capítulo.

Em síntese, considerando as respostas trazidas pelas pesquisas para a pergunta inicial que inspirou este estudo, conclui-se que a expansão do atendimento na Educação Infantil vem sendo ampliada com inúmeros desafios, por meio da rede direta municipal, convênio em parceria público e privado com as instituições sem fins lucrativos e pela compra de vaga. Contudo, há uma tendência da consolidação por estas duas últimas formas, caracterizando um modelo de privatização da educação, em que se percebe a desresponsabilização do poder público com Educação Infantil e com os profissionais diante das condições de trabalho que diferem entre essas instituições.

Além disso, a expansão tem trazido medidas paliativas para complementar a carência de vagas, como redução da jornada de horário, parcialização do turno, oferta utilizando os espaços em escolas de Ensino Fundamental, turmas com excessivo número de crianças e outras. Com isso, a qualidade se difere entre essas modalidades de oferta, e presume-se que esta ainda não está sendo garantida de maneira efetiva nem de forma democrática em superação das desigualdades do atendimento às crianças da Educação Infantil na diferentes regiões do país.

O próximo capítulo apresentará a verificação da cobertura do acesso das crianças de 0 a 3 anos em creche e as de 4 e 5 anos na pré-escola por meio dos

dados oficiais, contribuindo para o conjunto da análise dos resultados da política diante das observações colocadas nas pesquisas.

4 PLANOS DE EDUCAÇÃO: CONTEXTO E MONITORAMENTO DA META 1 E ESTRATÉGIAS

Neste capítulo discorre-se sobre a Educação Infantil na perspectiva que envolve a criação do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) e os desdobramentos na produção de textos políticos, abarcando os planos de educação dos entes federados: estados, Distrito Federal e municípios.

Com isso, insere-se o processo que instituiu os planos de educação, do estado do Paraná – PEE-PR (2015-2025) e do município de Curitiba – PME (2015-2025), seguindo na verificação da Meta 1 e suas estratégias, assim como o monitoramento do acesso à Educação Infantil.

Assim, o capítulo faz relação com o contexto da produção de texto na abordagem do ciclo de políticas, considerando o processo de elaboração dos planos de educação. O monitoramento do acesso à Educação Infantil, por sua vez, está relacionado ao contexto da prática, apresentando os resultados da política na perspectiva dos dados oficiais estatísticos.

4.1 PLANOS DE EDUCAÇÃO: CONTEXTO, METAS E ESTRATÉGIAS

Nesta primeira parte, o referencial analítico da abordagem do ciclo de políticas, idealizado por Bowe e Ball (1992; 1994), contribui para a compreensão do processo de debates e embates que permearam até sancionar a lei que instituiu o PNE, assim como as tentativas não idealizadas nas Constituições do Brasil, anteriores à de 1988.

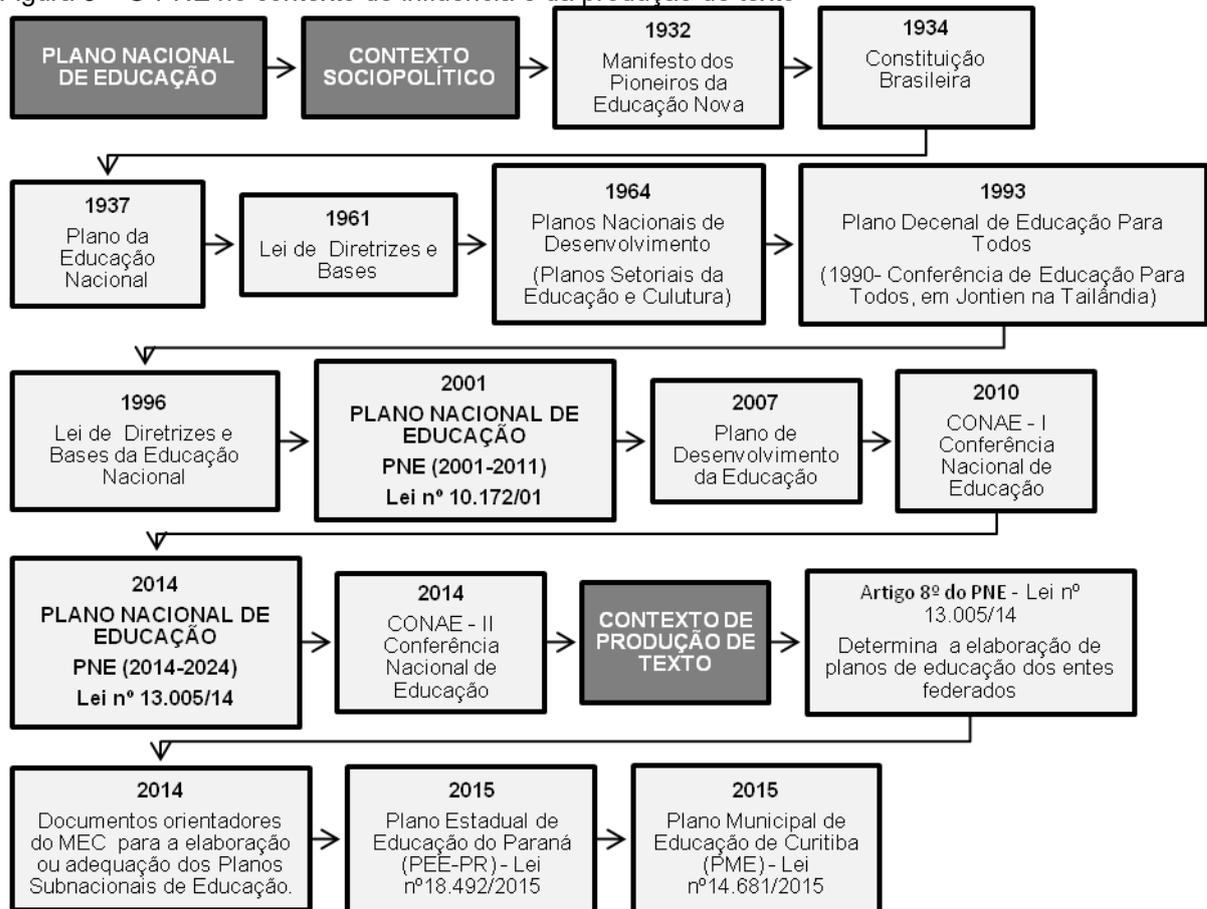
Podemos identificar o contexto de influência do ciclo de políticas nas intenções para a formulação do plano. Sobre esse contexto e com base nesses autores, Mainardes (2006) explica que é onde normalmente a formulação das políticas públicas tem início, assim como é onde são construídos os discursos políticos. Nesse contexto, envolve as disputas dos grupos de interesse quanto à definição das finalidades sociais da educação.

Em relação ao contexto da produção de texto, pode-se dizer que os planos de educação representam a política e, conforme esclarece Mainardes (2006, p. 52), os “textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse do

público mais geral”, trata-se do resultado de disputas e acordos, e por serem invenções textuais carregam também limitações.

A Figura 3 demonstra a síntese da discussão sobre tais contextos em relação ao PNE e, conseqüentemente, dos demais planos de educação.

Figura 3 – O PNE no contexto de influência e da produção de texto



Fonte: a autora, 2021. Com base em Saviani (2014), Cury (2011) e Barbosa *et al.* (2014).

Assim, na sequência trata-se sobre o processo de elaboração dos planos, sendo o PNE a representação política de Estado em nível macro, que envolve os processos de disputas para a legitimação relacionada ao microcontexto dos planos de educação estadual e municipal.

4.1.1 Plano Nacional de Educação: contexto sociopolítico de elaboração e indicações para a criação de um Sistema Nacional de Educação

A seção apresenta o contexto sociopolítico da criação do Plano de Educação Nacional e as indicações para o Sistema Nacional de Educação.

Em âmbito nacional, embora a ideia de um plano remontasse desde a década de 1930, essa política não obteve forças até o período de redemocratização do país, com Constituição de 1988, para ser efetivada diante do processo histórico de avanços e retrocessos da educação brasileira, sempre atingida por motivações político-ideológicas e de interesses econômicos.

Com isso, cabe aqui trazer que as indicações para a instituição de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação vêm de longa data. Saviani (2014) apresenta que a ideia em defesa de um Plano Nacional de Educação surgiu em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sendo mencionada a criação do Plano na Constituição de 1934. Em 1937 foi elaborado o chamado “Plano de Educação Nacional” que, no entanto, não chegou a ser aprovado pela Câmara dos Deputados, sendo ainda esquecido com o início do Estado Novo. A ideia do Plano foi retomada na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, contudo, com a entrada política do regime militar a partir de 1964 o plano saiu da esfera educacional e passou a ser assumido pelos tecnocratas das áreas econômicas, direcionados por meio de Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), dentre esses os Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC).

Com o novo contexto político, iniciado em 1985, a ideia ressurgiu com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Por sua vez, esse plano não teve prosseguimento, parafraseando Saviani (2014, p. 79), pois o plano mantinha mecanismos autoritários, embora apresentasse um discurso democrático. O Plano Decenal de Educação para Todos teve como referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reunião realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. É importante levar em consideração as influências internacionais e as suas relações no processo de formulação das políticas educacionais do país. O compromisso com a universalização da educação, firmado na Conferência em Jomtien (UNICEF, 1990), teve como bojo o plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, podendo-se observar assim que a ideia de um plano de educação precisava a ser impulsionado no território nacional.

Segundo Cury (2011), o processo moroso de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e a dificuldade da proposição de emenda constitucional prolongaram a determinação de um plano, o que veio ocorrer apenas em 2000.

Nesse mesmo ano, os compromissos da Conferência de Jomtien foram reafirmados no Fórum de Educação para Todos, em Dakar, Senegal, no documento *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar* (UNESCO, 2001), em que foram definidas metas a serem cumpridas até 2015. Por coincidência, em âmbito nacional, foi aprovada a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano de Educação (2001-2011). O Brasil, como país-membro da Unesco, assumiu os compromissos coletivos de alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos. Nesses acordos existe ainda uma relação de cooperação internacional de apoio ao país para a consecução das metas estabelecidas, no compartilhamento de experiências para melhoria da educação e cooperação financeira com enfoque em política educacional.

Mainardes (2006, p. 52) explica que organizações internacionais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI), alinhados ao Banco Mundial, “podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais”.

Brevemente, acerca do Plano Nacional de Educação de 2001, encerrado em janeiro de 2011, Saviani (2014) aponta que não foram efetivadas as avaliações periódicas e nem o acompanhamento de sua execução, o que, nas palavras do autor: “não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares” (SAVIANI, 2014, p. 96).

O processo de elaboração do PNE (2001) teve embates e dificuldades tanto no processo de tramitação quanto após a aprovação do documento. Cury (2011) aponta que o PNE aprovado obteve maior parte do texto do Executivo, assimilando algumas metas do Plano conhecido inicialmente como “Proposta da sociedade brasileira”, entregue ao Congresso. Embora aprovados, os vetos do então presidente da República prejudicaram na sustentação financeira do plano, trazendo limitações na produção dos planos de educação dos estados e municípios.

Sobre esse PNE, Saviani (2014) considera que mais especificamente as divergências desse plano se dirigiram aos objetivos e às metas, principalmente quando estão relacionados de alguma forma à questão do financiamento. Em relação ao diagnóstico, observou-se razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisavam ser atendidas. As diretrizes

mostraram ficar num nível de abstração e de generalidade, mas sem maiores controvérsias.

Nessa mesma linha, Barbosa *et al.* (2014) dizem que a interposição de uma quantidade de vetos limitou os recursos financeiros para o PNE (2001-2011) e que em 2007 o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) teve metas semelhantes às propostas do PNE, fato que contribuiu para sua pouca efetivação.

Em termos legais, para a elaboração de um novo PNE, Cury (2011) relata que pela indicação ao PNE se apresentar como disposições transitórias, no art. 87 da LDB, o dispositivo poderia ser interpretado da forma que, ao término de vigência, não necessariamente teria a obrigatoriedade de um novo PNE. No entanto, a insatisfação por parte da sociedade civil organizada aos problemas educacionais quanto ao acesso e à qualidade pouco solucionada no PNE de 2001 mobilizava para que a iniciativa fosse consolidada. Assim a afirmação para um novo PNE foi impulsionada, por meio da aprovação Emenda Constitucional nº 59/09, estabelecendo o plano nacional de educação, de duração decenal, no artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Rumo ao direcionamento para a elaboração do projeto do novo PNE, a I Conferência Nacional de Educação, Conae/2010, desempenhou papel importante no processo de debate relacionado em articular o Sistema Nacional de Educação com o Plano Nacional de Educação, sendo de iniciativa governamental, mas com ampla participação da sociedade civil representada por diferentes segmentos da comunidade educacional (SAVIANI, 2014).

Os debates de mobilização pela educação brasileira que antecederam a Conae/2010 ocorreram em conferências municipais, intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal em 2009. O documento final da Conae/2010 apresenta expressiva quantidade de deliberações e propostas de emendas que passaram por comissão para serem aprovadas, sendo ao final 677 emendas incorporadas ao Documento-Referência (BRASIL, 2010b).

Barbosa *et al.* (2014, p. 507) afirmam que a Conae/2010 teve como propósito “analisar as políticas educacionais na interface com o cumprimento das metas do PNE 2001, no intuito de submeter ao debate social a constituição do Sistema Nacional de Educação”, deliberando a partir dessa conferência as bases e diretrizes para um novo PNE.

A partir das emendas aprovadas, no Documento Final da Conae/2010 foram sistematizados seis eixos temáticos, a saber: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010b).

O processo de tramitação do PNE (2014-2024) ocorreu em um período longo de debates e embates. Conforme Saviani (2014), o envio do projeto do PNE pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional ocorreu em dezembro de 2010. A discussão do projeto aconteceu em diferentes instâncias e diferentes regiões do país e obteve inúmeras emendas, sendo grande parte realizadas por educadores militantes no âmbito da sociedade civil.

No processo de encaminhamento da proposta do PNE ao Congresso Nacional, Barbosa *et al.* (2014) revelam que esta não foi submetida à apreciação das entidades que participaram da Conae/2010, sendo representada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010. Contudo, houve contínua mobilização e organização da sociedade civil em importantes momentos, o que contribuiu em avanços para a política educacional, porém nem todas as proposições debatidas na Conae 2010 foram asseguradas.

Como exemplo dessa questão, que envolve o campo de disputa no contexto da produção do texto do PNE, os autores se referem às “contradições internas quanto à concepção de educação pública e seu financiamento”, evidenciando relação público e privado no campo educacional, o que revela uma estratégia de “caráter privatista” na educação pública, a qual foi alvo de muitas críticas no projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 2010 (BARBOSA *et al.*, 2014). Este Projeto de Lei teve os seguintes encaminhamentos:

Recebeu mais de três mil emendas na Câmara Federal, após dois anos foi enviado ao Senado, no qual tramitou como PLC nº 103, de 2012 e sofreu novas modificações, retornou à Câmara em dezembro de 2013 e finalmente foi aprovado em maio de 2014, sendo sancionado pela Presidência da República em junho de 2014. (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 508)

De acordo com Cury (2014, p. 1063), tendo em vista o processo em andamento para a aprovação do PNE, deveria ocorrer uma Conae em fevereiro de 2014. Esta, por sua vez, foi adiada para novembro do mesmo ano, pois nas palavras do autor “ao governo interessava uma Conae após a aprovação do PNE”, isso porque a Conae/2014 coincidiria com o início da etapa terminativa de tramitação da matéria na Câmara dos Deputados, o que fortaleceria o texto apoiado pela comunidade educacional, em detrimento da versão do Senado, defendida pelo Palácio do Planalto (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

Assim, a realização da Conae/2014 teve como tema *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. A Conferência teve como propósito apresentar um conjunto de propostas para subsidiar a instituição do PNE, a fim de contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.

Ainda assim, Cury (2014, p. 1064) observa que significativas alterações foram feitas na Lei 13.005/2014, que sancionou o PNE, em comparação com o Projeto de Lei nº 8.035/2010, o qual, segundo o autor “pode conduzir a uma estratégia de colaboração fundamental para uma educação de qualidade” (CURY, 2014, p. 1064). Com isso, destacam-se os parágrafos 5º, 6º e 7º do art.7, que tratam sobre as “instâncias interfederativas para dar sequência ao PNE”, e o “regime de colaboração, que envolve os sistemas de educação dos entes federados” (CURY, 2014, p. 1064), dispositivos importantes na viabilização para o alcance das metas do PNE.

Assim, instituído pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi inserido no contexto das políticas públicas brasileiras, tendo como finalidade “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015).

O PNE (2014-2024) prevê a articulação entre os entes da federação, visando ainda ao fortalecimento do regime de colaboração de União, estados, Distrito Federal e municípios para o alcance das metas e das estratégias, na perspectiva de garantir acesso e permanência à educação de qualidade. A necessidade de articular ações sob a forma de cooperação entre os entes

federados, que implicam no cumprimento e no acompanhamento da execução das metas, envolve um importante aspecto defendido por Saviani (2014), que é a organização de um Sistema Nacional de Educação e sua relação com o Plano Nacional de Educação.

O PNE (2014-2024) é de vigência decenal e está em cumprimento com o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, como forma de articular o sistema nacional de educação, definindo em regime de colaboração:

diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 1988)

As diretrizes definidas no art. 2º da Lei Federal nº 13.005/2014, que aprova o PNE, referem-se a aspectos como:

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

Com isso, cabe aqui tratar a relação do PNE com a defesa de um Sistema Nacional de Educação. Saviani (2018) enfatiza que, embora a ideia da instituição do Sistema Nacional de Ensino estivesse óbvia nos textos das Constituições Brasileiras, esse sistema não chegou a ser implantado. Isso devido às interpretações divergentes do texto constitucional, partindo-se do pressuposto da autonomia que os entes federativos possuiriam, para assim cada um constituir livremente o próprio sistema de ensino. Outro fator se deve também pelo plural do texto, no qual não aparece a expressão sistema nacional de educação ou de ensino.

A respeito disso, Saviani (2018) destaca ainda a impropriedade apresentada no artigo 214 da Emenda Constitucional nº 59 ao subordinar o Sistema Nacional de

Educação ao Plano Nacional de Educação, o que atribui a esse o objetivo de articular o sistema. Além do mais, a Lei nº 13.005 restabeleceu a precedência do Sistema Nacional de Educação sobre o Plano Nacional de Educação, tendo como incumbência articular todos os serviços educacionais, assim como os níveis de modalidades de ensino nos âmbitos dos três entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) e efetivar as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Neste viés, Saviani (2018) compreende que não há incompatibilidade entre a construção de um Sistema Nacional de Educação com o regime federativo. Ao contrário disso, compreende que esse modelo de organização do país exige a criação de um Sistema Nacional de Educação, tendo em vista assegurar os interesses e as necessidades comuns dos vários serviços educacionais desenvolvidos pelos entes federativos que compõem a Federação, respeitando suas respectivas identidades. Nesta perspectiva, o conceito de Sistema Nacional de Educação, segundo Saviani (2018, p. 31), é definido como a

unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. (SAVIANI, 2018, p. 31)

Compreende-se que a discussão em torno do PNE e a relação com a instituição de um Sistema Nacional de Educação se faz necessária no tocante à democratização do acesso à educação básica de qualidade, principalmente quando se trata das fragilidades permeiam a Educação Infantil e de sua luta histórica por visibilidade nas políticas públicas.

Importante ter em vista, ainda, os efeitos da combinação do modelo descentralizador na organização política e administrativa de um Estado que adotou o regime de Federação, e a esfera municipal fica sobrecarregada nesse regime pela oferta da Educação Infantil com qualidade (CARA, 2012). Nessa combinação verticalizada, o governo federal confere autonomia aos estados e municípios, permitindo assim que os governos locais estabeleçam agenda própria na área social, o que implica na forma como eles assumem a gestão das políticas sociais e seus custos financeiros (ARRETCHE, 1999; 2004).

É nesse contexto de descentralização dos entes federativos, cujas ações aplicadas às políticas sociais ficam sob a responsabilidade das instâncias locais, que se caracteriza a municipalização dos serviços. Na área da educação, a lógica hierarquizada, de divisão técnica e de responsabilidades para cada ente da federação, representa um desafio para as instâncias locais na concretização das políticas públicas em plano mais extensivo do governo. Todavia, a opção por um federalismo cooperativo atuando sob o regime de colaboração indica a necessidade de funções compartilhadas e articuladas, não dispensando a dimensão nacional das atribuições descentralizadas, como ensina Cury (2011).

Nesse sentido, Saviani (2018, p. 34) compreende a autonomia atribuída aos entes federativos como uma maneira de respeitar as diversidades locais, e essa não deveria ser isolada ou deixada à própria sorte. De acordo com o autor, “o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais”. Com isso, pode-se refletir sobre as seguintes questões: Como melhorar o nível da qualidade educacional e a democratização do acesso ao ensino público se existe um distanciamento nas políticas de estado com as instâncias locais? Qual é a preocupação em nível mais elevado das esferas do governo em investir numa etapa de custo tão alto como o da Educação Infantil, sendo que ela é de atribuição de responsabilidade dos municípios?

Para finalizar esta parte, mas sem limitar as reflexões que trouxeram essa discussão, Saviani (2014) ainda ensina a necessidade de romper com a lógica hierarquizada, que coloca cada nível de ensino sob a responsabilização verticalizada de cada instância federativa, e que na organização do Sistema Nacional de Educação faz-se necessária uma “distribuição horizontal na qual cada ente federativo assume, em relação ao sistema como um todo, responsabilidades consentâneas com suas capacidades e experiência consolidada” (SAVIANI, 2014, p. 63).

Portanto, compreende-se que a realidade encontrada acerca do regime federativo brasileiro, que trata os municípios como entes federativos autônomos, capazes de assumirem “funções de gestão de políticas públicas” (ARRETCHE, 1999, p. 114), observa-se preocupação em relação aos municípios brasileiros, em especial os mais pobres e conseqüentemente mais suscetíveis a fragilidades financeiras, à exposição de desigualdades de cunho vertical e intrafederativo, a fim de assegurar a oferta e a qualidade educacional às crianças de 0 a 5 anos, sendo essa situação mais agravante quando refere-se à cobertura reprimida da creche.

Percebe-se, assim, a necessidade de cumprir com o Sistema Nacional de Educação emergindo para sua regulamentação, tal como lhe confere o artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que trata em estabelecer o Plano Nacional de Educação em articulação com o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, nas diferentes esferas federativas. Assim como sua regulamentação é ainda explicitada na estratégia 20.9 do PNE, compreende-se que a instituição do Sistema Nacional de Educação e a articulação com os entes federados seria a base para assegurar o fortalecimento de políticas públicas em superação das desigualdades educacionais das instâncias locais do país.

Nesta primeira parte foram evidenciados aspectos como as influências no entorno da criação do PNE e o impulso para a produção do texto político, advindo de determinações legais, com o estabelecimento do plano assegurado no art. 214 da Constituição de 1988, pela Emenda Constitucional nº 59/09 e reiterado na LDB/1996. Consideram-se ainda as motivações de educadores militantes, representantes do governo e da sociedade civil, em todo o território nacional, tendo em vista as pretensões para a educação do país e as insatisfações históricas com os problemas educacionais, dentre estes o acesso e a permanência na escola com qualidade social a todos os cidadãos. Na próxima seção pretende-se identificar o processo do contexto da produção de texto dos planos de educação estadual e municipal.

4.1.2 Recontextualização dos planos de educação: do plano nacional ao estadual e municipal

Na seção anterior, apresentaram-se as proposições para um novo PNE, observando-se que embora discutidas democraticamente e abarquem contribuições de diferentes grupos interessados na educação pública, no processo de elaboração do texto político podem haver contradições no que foi debatido, como também podem ser incorporados ideais com significados para o bem coletivo.

O contexto de produção de texto envolve embates no campos de disputas e acordos na representação da política, que carregam limitações materiais e possibilidades (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES 2006).

A análise do PNE na perspectiva do contexto da produção de texto da abordagem do ciclo de políticas possibilita perceber a relação dialética de articulação do ponto de vista macro como uma política de Estado e na perspectiva micro na elaboração dos planos de educação estadual e municipal.

O PNE (2014-2024) define 20 metas para a educação brasileira a ser alcançadas, cada uma delas acompanhada de estratégias e prazos, em esforço de cooperação dos entes federativos e da sociedade civil, com vistas à concretização do direito à educação, rompendo com as dificuldades de acesso e permanência e atuando para a redução das desigualdades (BRASIL, 2015).

Quanto ao processo de monitoramento e avaliação dos objetivos e prazos estabelecidos no Plano Nacional de Educação, coube ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a responsabilidade por publicar estudos a cada dois anos para aferir a evolução das metas. O monitoramento contínuo e de avaliações periódicas deve ser ainda realizado por outras instâncias do governo, a saber: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação, conforme disposto no art. 5º da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a).

Compreendendo o Plano Nacional de Educação como uma política articuladora entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, devendo atuar em regime de colaboração, fica estabelecido no art. 8 da Lei nº 13.005/2014 que cada uma dessas instâncias realize a elaboração de seus correspondentes planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE, com prazo de um ano a partir data da publicação da referida Lei (BRASIL, 2014a).

Dourado, Junior e Furtado (2016) relatam a importância do apoio técnico da União para o processo de formulação ou adequação dos planos subnacionais, considerando as assimetrias entre os entes federados. Por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) / MEC foi instituída uma rede de assistência técnica composta de avaliadores educacionais no assessoramento a estados, Distrito Federal e municípios para a elaboração dos seus respectivos planos de educação. Para subsidiar a ação da rede, por meio do Portal *Planejando a Próxima Década*, foram disponibilizados documentos orientadores e fontes de pesquisas que subsidiaram a ação da rede.

Além da lei que instituiu o PNE (2014-2024), em âmbito nacional foram produzidos textos para que, em termos de elaboração e adequação dos planos subnacionais, os estados, o Distrito Federal e os municípios formulassem a política local em consonância com o texto nacional, como pode ser visto em publicações do MEC: Planejando a Próxima Década Alinhando os Planos de Educação (BRASIL, 2014d); Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014e); O Plano Municipal de Educação Caderno de Orientações (BRASIL, 2014b).

Esses documentos mostram a relação de subsídios da política nacional para o processo de elaboração dos planos de educação nas instâncias locais.

Para Dourado, Junior e Furtado (2016, p. 458), a materialização dos planos requer de condições objetivas e políticas direcionadas ao cumprimento das metas e estratégias. Os autores defendem a necessidade dos propósitos articulados ao processo de monitoramento e avaliação para que seja colocado em prática “tudo que foi pensado, discutido e transformado em lei, que em realidade consta nos planos de educação e que os ajustes necessários sejam feitos no percurso” (DOURADO; JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 458). Isso em uma ação conjunta entre todos os cidadãos, sobretudo gestores e profissionais da educação, em articulação com os responsáveis legais por esse processo.

Cury (2011, p. 806) esclarece que um “plano de Estado é um instrumento político cuja finalidade é ser um guia na tarefa de cumprir determinados objetivos dentro de uma metodologia tida como a mais pertinente para a política almejada”. Além disso, dentro de uma determinada normatividade jurídica o plano deve atender a princípios e a regras, o que, nas palavras do autor, “pressupõe um esforço consciente e contextualizado de metas cujo sucesso exige o conhecimento sistemático de limites, possibilidades e recursos” (CURY, 2011, p. 806).

Com vistas ao cumprimento da Lei Federal nº 13.005/2014, que instituiu o PNE, a Lei Estadual nº 18.492/2015 aprovou em 25 de junho de 2015 o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) (PARANÁ, 2015a). O Plano Estadual de Educação (PEE-PR) apresenta sua organização com base nos fundamentos legais e na análise situacional da educação do Paraná, por meio da característica socioeconômica, cultural e demográfica do estado, e nos dados educacionais dos diferentes níveis de ensino.

A elaboração do plano no estado do Paraná realizou-se por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seed), seguindo as orientações nacionais. Os 399 municípios, articulados com os segmentos educacionais e setores da sociedade, foram mobilizados para a constituição de fóruns com vistas à organização das etapas para a elaboração ou reformulação dos Planos Municipais de Educação (PME), tendo ainda a responsabilidade de seguir os prazos determinados pela legislação (PARANÁ, 2015b).

No que tange ao Plano Estadual, foi constituído o Comitê Gestor, a partir do Decreto Estadual nº 12.728/2014, representado por 11 instituições governamentais e não governamentais de segmentos educacionais e setores da sociedade civil envolvidos com educação. As atribuições do Comitê Gestor envolviam a coordenação para elaboração e validação da proposta do PEE-PR a ser encaminhada já em formato de Projeto Lei para deliberação do Poder Legislativo do Paraná. O Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do PEE-PR foi instituído pelo Comitê Gestor, tendo como responsabilidade a construção do documento-base, cujo texto sistematizado foi com base nas contribuições das audiências públicas, que envolveu a participação de representantes de entidades do setor público e privado da Educação Básica e do Ensino Superior. Depois de realizada a análise e validação da proposta do PEE/PR por esses setores e segmentos, o documento-base foi encaminhado em forma de Projeto de Lei ao Poder Legislativo. Após análise e validação, o Poder Legislativo pode promulgar a Lei Estadual do Plano Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2015a).

Em relação ao Plano Municipal de Educação – PME da cidade de Curitiba – PR, sua aprovação ocorreu por meio da Lei Municipal nº 14.681, de 24 de junho de 2015 (CURITIBA, 2015b). O PME de Curitiba teve como base de apoio o Plano Nacional de Educação e demais legislações vigentes, assim como em textos elaborados pelo Fórum Nacional de Educação, no Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014 e nas orientações do Ministério da Educação (MEC) sobre a construção/adequação e alinhamento dos planos. (CURITIBA, 2015a).

O documento *Construindo o Plano Municipal de Educação: uma contribuição para o diálogo* (CURITIBA, 2015a) embasou a elaboração do Plano Municipal de Educação de Curitiba (PME), apresentando um texto preliminar, com vistas à

discussão democrática da proposta de educação para as pessoas da cidade, realizadas em pré-conferência, conferência municipal de educação e consulta pública.

O texto sistematizado pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba apresentou o resultado das discussões de temas acerca de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Ensino Médio, Gestão Democrática, Regime de Colaboração e Financiamento. Esses temas foram aprovados pelo Fórum Municipal de Educação de Curitiba (FME) em 2014. Contou com a colaboração de professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do Instituto Federal do Paraná (IFPR), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da própria Secretaria Municipal de Educação, oferecendo subsídios para traçar as metas e estratégias do plano educacional do município (CURITIBA, 2015a).

Foram analisados os dados estatísticos educacionais disponibilizados pelo Censo Escolar (Inep) e outras fontes de pesquisas como forma de contextualizar o sistema educacional do município, assim como buscaram as proposições aprovadas na I Conferência Municipal de Educação de Curitiba, realizada em 2010, e orientações para elaboração do plano acessando as informações e documentos do MEC (CURITIBA, 2015b).

O processo de elaboração e adequação dos planos de educação de cada estado e dos seus respectivos municípios e Distrito Federal representa assim o esforço entre os entes federativos na adoção de medidas para o alcance das metas e estratégias do PNE, considerando-se que “os processos de proposição e materialização de planos de educação são complexos e que, portanto, não se efetivam de maneira linear” (DOURADO; JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 458).

Por isso, dada a importância dos princípios democráticos e participativos, houve representação da comunidade educacional e da sociedade civil, como apontam os documentos que subsidiam a elaboração dos planos do estado do Paraná e do município de Curitiba. Além disso, é importante que “o planejamento, a proposição de políticas e a produção de indicadores se articulem como epicentro das políticas educacionais ao processo de monitoramento e avaliação do plano” (DOURADO; JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 458), objetivando que ações efetivas sejam concretizadas para o cumprimento das metas e das estratégias.

Nesta seção percebe-se o desdobramento do PNE como política macro no processo da produção de texto dos planos subnacionais, tendo ainda como

subsídios os documentos orientadores nacional. Destaca-se que no microcontexto a construção do texto político envolveu a articulação em fóruns e audiências públicas com a participação de representantes de segmentos educacionais, sociedade civil, agentes públicos, instituições governamentais e não governamentais, com o apoio de grupo técnico para elaboração do documento-base do estado e do município.

4.1.3 Análise comparativa das estratégias da meta 1 dos planos de educação

Nas seções anteriores foi abordado o processo que mobilizou a elaboração dos planos de educação, assim como o contexto sociopolítico do PNE. Com vistas à meta 1 e às estratégias dos planos, busca-se detalhar o conteúdo que trata sobre a Educação Infantil em relação à garantia do direito educacional das crianças de 0 a 5 anos.

Para realizar a análise da meta 1 e das estratégias contidas nos planos de educação nacional, estadual e municipal, baseou-se na proposta de análise de conteúdo das comunicações, por meio do uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, a fim de evidenciar indicadores que possibilitem inferir sobre a realidade (BARDIN, 2016).

Inicialmente, faz-se necessário compreender os objetivos da meta 1 dos planos (Quadro 1) e analisá-los ainda com base em alguns autores. Na sequência, apresenta-se a análise das estratégias que compõem a realização da meta 1, desenvolvida nas três fases da análise de conteúdo.

Quadro 1 – Objetivos da meta 1 dos planos de educação

META 1	PNE (2014-2014)	PEE-PR (2015-2025)	PME de Curitiba (2015-2025)
1º GRANDE OBJETIVO	Universalizar a Educação Infantil na pré-escola.	Universalizar a Educação Infantil na pré-escola.	Universalizar a Educação Infantil na pré-escola.
PÚBLICO	Crianças de 4 a 5 anos de idade.	Crianças de 4 a 5 anos de idade.	Crianças de 4 a 6 anos de idade.
QUANTIDADE/PRAZO	100% até 2016	100% até 2016	100% até 2016
2º GRANDE OBJETIVO	Ampliar a oferta de Educação Infantil em creches.	Ampliar a oferta em creches, de forma a atender a todas as crianças.	Ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender a 100% das crianças, preferencialmente na rede pública.
PÚBLICO	Crianças de até 3 anos de idade.	Crianças de até 3 anos de idade.	Crianças de até 3 anos de idade.
QUANTIDADE/ PRAZO	Mínimo 50% até 2024	100% até 2025	100% até 2025

Fonte: adaptado de Brasil (2014a); Paraná (2015a) e Curitiba (2015b).

A meta 1 do PNE (2014-2024) contempla dois grandes objetivos em razão da faixa etária e da demanda, sendo o primeiro a universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade, até 2016, e o segundo a ampliação da oferta de vagas em creches, no mínimo, em 50% para atender a crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do plano.

Barbosa *et al.* (2014) esclarece que a meta quantitativa estabelecida no PNE, de 50% de ampliação do atendimento em creche, na realidade, é inferior às indicações da Conae/2010, cujo propósito estava em progressiva universalização e em conformidade com a demanda pelo atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo em período integral e a critério das famílias. Em relação à universalização da pré-escola, por sua vez, reafirma o ordenamento da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que define a obrigatoriedade de matrícula na educação básica dos 4 anos a 17 anos de idade com meta de alcance até o ano de 2016. Além disso, os autores afirmam que “a intenção de obrigatoriedade compõe as políticas educacionais há mais de duas décadas, sendo expressa claramente em orientações de organizações internacionais, como Banco Mundial e Unesco” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 510).

Observando a meta 1 proposta nos três planos de educação percebe-se que, assim como está previsto no PNE, tanto em nível estadual como municipal, indica-se a universalização na pré-escola. Neste primeiro grande objetivo, observa-se que o plano municipal abrange as crianças de até 6 anos, considerando-se as crianças que completam esta idade após a data de corte etário de 31 de março e matriculadas na pré-escola, conforme estabelecem as resoluções CNE/CEB nº 01/2010, no artigo 3º, e CNE/CEB nº 06/2010, no artigo 4º.

Concernente ao segundo grande objetivo do PNE, nota-se na parte da meta 1 do plano de educação estadual e municipal a superação do mínimo de 50% da ampliação do atendimento em creche, almejando a cobertura total para esta faixa etária, destacando ainda a preferência pela rede pública, conforme apresenta a meta do plano municipal.

Campos, Esposito e Gimenes (2014) questionam a porcentagem prevista para ampliação da população de 0 a 3 anos em creche, haja vista a necessidade da realização um diagnóstico oficial que estime, de fato, a demanda manifesta nas diferentes regiões que justifique a meta de 50% no PNE. As autoras afirmam que a demanda pode ser diferente no território do país, e com isso a meta de 50% pode

estar abaixo ou acima, conforme o contexto de cada estado e município, o que mostra ser um desafio a interpretação legal desse objetivo estabelecido para a creche no PNE.

As estratégias dos planos de educação demonstram-se importantes mecanismos para o alcance da meta, por isso torna-se necessário analisar o conteúdo e os sentidos expressos nesses textos a fim de trazer interpretações e inferências de modo sistemático.

O primeiro procedimento da análise de conteúdo consiste na pré-análise. Nessa fase, já com os planos de educação escolhidos, faz-se a leitura flutuante do conteúdo das estratégias da meta1 de cada documento, com o objetivo de conhecer os textos, bem como as impressões e orientações iniciais trazidas neles.

Em seguida, realiza-se a fase de exploração do material, com a leitura exploratória das estratégias, no intuito de aproximar-se com o conteúdo do texto. Com isso, inicia-se o procedimento de codificação, que “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2016, p. 133).

As cinquenta e duas (52) estratégias referentes ao total dos três planos analisados servem como unidade de contexto que, de acordo com Bardin (2016, p. 137), “servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem”. A partir disso, codificam-se as unidades de registro das estratégias em nível semântico, conforme os temas característicos do conteúdo, a fim de identificar os núcleos de sentido e estabelecer as subcategorias, conforme apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise dos planos de educação

Categorias	Subcategorias
Expansão da oferta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expansão da Educação Infantil em rede pública. 2. Universalização da pré-escola. 3. Ampliação do acesso à creche. 4. Articular a oferta na rede escolar com entidades beneficentes de assistência social na área de educação. 5. Articular a oferta de matrículas gratuitas em instituições privadas, sem fins lucrativos.
Educação em tempo integral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a Educação Infantil em tempo integral. 2. Expansão da Educação Infantil, prioritariamente, em tempo integral. 3. Garantir o acesso à Educação Infantil em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

continua

continuação

Categorias	Subcategorias
Redução das diferenças por renda	1. Redução inferior a 10% da diferença entre as taxas de acesso e frequência à Educação Infantil de crianças de até três anos, oriundas do quinto de renda familiar <i>per capita</i> mais elevado e as do quinto de renda familiar <i>per capita</i> mais baixo.
Demanda e consulta pública	1. Levantamento demanda por creche e pré-escola. 2. Planejamento da oferta da demanda manifesta. 3. Verificação da oferta, tornando-a pública. 4. Mecanismos de consulta pública da demanda por creches.
Melhoria da rede física	1. Construção, reestruturação de escolas e aquisição de equipamentos. 2. Implantação de espaços lúdicos nas instituições. 3. Ampliação e/ou readequação de infraestrutura.
Avaliação da qualidade	1. Avaliação da Educação Infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade. 2. Aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade. 3. Rejeitar a adoção de avaliação do desempenho da criança. 4. Discutir o estabelecimento de uma avaliação de sistema.
Formação profissional	1. Formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. 2. Progressiva formação em nível superior. 3. Manter a oferta de cursos de formação de docentes em nível médio. 4. Articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação. 5. Formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, por meio das IES. 6. Ampliação de vagas na pós-graduação lato sensu e stricto sensu aos profissionais da Educação Infantil da rede pública de ensino.
Educação especial e diversidade	1. Atendimento em creches e pré-escolas de crianças do campo, indígenas, quilombolas, ciganas, em situação de itinerância, dentre outros segmentos. 2. Atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Programas intersetoriais	1. Programas de orientação e apoio às famílias. 2. Articulação das áreas de educação, saúde e assistência social. 3. Foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade. 4. Foco no desenvolvimento integral das crianças de até 6 (seis) anos de idade. 5. Programas de apoio à oferta de Educação Infantil nas unidades prisionais femininas para filhos de mulheres em privação de liberdade. 6. Acompanhamento das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda. 7. Busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil.

continua

conclusão

Categorias	Subcategorias
Especificidades da Educação Infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares. 2. Articulação com a etapa escolar seguinte no ingresso de crianças que completem seis anos de idade no Ensino Fundamental. 3. Garantir o atendimento da criança até 6 (seis) anos em estabelecimentos que atendam a Parâmetros Nacionais de Qualidade, respeitando o cumprimento da data-base de corte etário.

Fonte: a autora, 2021, com base em Brasil (2014a), Paraná (2015a) e Curitiba (2015b).

Por meio da realização da contagem, agrupamentos e escolha das categorias, identificam-se as estratégias dos planos que contemplam as ações nas categorias, de acordo com o Quadro 3. Com as categorias elencadas permite-se desenvolver a terceira fase da análise de conteúdo, referente ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nessa fase, os resultados brutos são tratados de modo que se tornem significativos e válidos para trazer as inferências e interpretações que se relacionam com os objetivos propostos para a pesquisa.

Quadro 3 – Análise das estratégias dos planos de educação

Categorias	Estratégias			Frequência N° de Itens presentes %	
	PNE	PEE	PME		
Expansão da oferta	1.1 1.7	1.8	1.1 1.10	5	10%
Educação em tempo integral	1.17	1.1	1.19	3	6%
Redução das diferenças por renda	1.2	1.5	1.3	3	6%
Demanda e consulta pública	1.3 1.4 1.16	1.9	1.4 1.5 1.18	7	13%
Melhoria da rede física	1.5	1.6 1.16	1.2 1.6	5	10%
Avaliação da qualidade	1.6	1.15	1.7 1.8 1.9	5	10%
Formação profissional	1.8 1.9	1.2 1.3 1.4	1.11 1.12	7	13%
Educação especial e diversidade	1.10 1.11	1.11 1.12	1.13	5	10%
Programa intersetorial	1.12 1.14 1.15	1.13 1.14 1.10	1.14 1.16 1.17	9	17%
Especificidades da Educação Infantil	1.13	1.7	1.15	3	6%
			TOTAL	52	100%

Fonte: a autora, 2021.

A discussão das categorias segue uma lógica articulada, percebendo ações interligadas em determinadas estratégias. O texto apresenta-se organizado em

partes, conforme a ligação do conteúdo entre as categorias, não seguindo, necessariamente, a ordem apresentada no Quadro 3.

4.1.3.1 Expansão da oferta; melhoria da rede física; educação em tempo integral

As categorias expansão da oferta e melhoria da rede física da Educação Infantil se articulam nas estratégias dos planos de educação (PNE: 1.1, 1.5, 1.7; PEE: 1.8, 1.16; PME: 1.1, 1.6, 1.2, 1.10) no tocante à cobertura do atendimento na rede pública e segundo o padrão nacional de qualidade, além dos aspectos de construção e de reestruturação ou adequação de infraestrutura das unidades de Educação Infantil para a expansão das vagas, envolvem ainda ações com vistas em articular a oferta de matrículas gratuitas em instituições de Educação Infantil privadas, sem fins lucrativos e com entidades beneficentes de assistência social na área de educação. Dentre essas ações faz-se necessário inserir ainda a estratégia 1.17 do PNE que visa estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral.

No que tange aos aspectos de construção, reestruturação de escolas e aquisição de equipamentos, coloca-se como estratégia, no item 1.2 do PME, a possibilidade de ampliação e/ou readequação de infraestrutura de algumas unidades de Educação Infantil para expansão das vagas ofertadas para as creches e/ou pré-escolas, após análise da demanda do Município, além de complementar sobre esses aspectos no item 1.6. No PEE a estratégia 1.16 menciona ainda a priorização dos eixos brincadeira e interação na organização do trabalho pedagógico, traçando a implantação de espaços lúdicos nas instituições de Educação Infantil.

Entende-se que o cumprimento das estratégias concernentes à expansão da Educação Infantil depende de recursos financeiros para a efetivação das ações que constam no PME. Conforme expressa a LDB, cabe ao município a responsabilidade da oferta em creches e pré-escolas, com prioridade ao ensino fundamental. Como sublinha Cara (2012, p. 261), “cabe ao ente federado mais frágil, em termos orçamentários, custear a etapa mais onerosa de toda a educação básica”.

As limitações enfrentadas no financiamento dessa etapa podem ser verificadas em políticas públicas anteriores, tal como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que teve como prioridade o financiamento do ensino fundamental em detrimento das outras etapas da educação básica, e para a Educação Infantil faltava a definição de

repassa de recursos público para sua manutenção. Em substituição do Fundef, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor até 2020, foi uma conquista importante no financiamento da Educação Infantil, pois sua implantação a partir de 2007 incluiu as creches no recebimento de recursos (BRASIL, 2007).

Contudo, há de se considerar que o repasse do Fundeb não foi suficiente para suprir as deficiências quanto ao acesso a uma educação pública e de qualidade e à permanência de todas as crianças dos municípios brasileiros, pois as fragilidades nas formas de distribuição desse recurso acabaram expandindo os convênios com as instituições filantrópicas para atender à demanda crescente da Educação Infantil (CARA, 2012; BASSI, 2011).

Acerca do financiamento da educação básica, a meta 20 do PNE traz na estratégia 20.6 a implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, que teve o prazo vencido para seu cumprimento em 2016. Cara (2012, p. 265) afirma que:

O CAQi propõe uma inversão da lógica que hoje rege a definição dos orçamentos públicos para a educação no país, pois parte do que é necessário para garantir a educação com um patamar inicial de qualidade e não do que está disponível em termos de orçamento.

No CAQi, consideram-se os custos para assegurar os padrões mínimos de oferta educacional de qualidade estabelecidos pela legislação (Parecer CNE/CEB nº 8/2010) (BRASIL, 2010a). O financiamento é calculado com base nos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, sendo progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ, conforme as estratégias 20.7, 20.8 e 20.10.

Observa-se que a expansão da oferta em rede pública insere-se ainda na garantia e na organização do atendimento a crianças na Educação Infantil em tempo integral, cujas famílias assim desejem, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Campos, Esposito e Gimenes (2014, p. 338) afirmam que o verbo “estimular” referente ao acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, tal como é apresentado na estratégia 1.17 do PNE, “parece bastante vago; o contraponto é ‘para todas as crianças entre 0 e 5 anos de idade’, o que pode ser considerada uma meta ambiciosa, dados os déficits de cobertura ainda existentes”. Na estratégia 1.19 do

PME, usa-se o verbo “garantir” para o acesso à Educação Infantil em tempo integral, expressando a concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além de incluir as crianças que completam seis anos nesta etapa.

Como medida para a expansão da oferta da Educação Infantil na rede pública, o PME apresenta a estratégia 1.10, referente à articulação com instituições de Educação Infantil privadas, sem fins lucrativos, credenciadas e autorizadas pelo Sistema Municipal de Educação.

Compreende-se que, embora as entidades apresentem interesses em comum, de prestar atendimento educacional às crianças e por estar em consonância com o PNE e amparada na LDB (art.77, parágrafo 1º), quando houver falta de vagas na rede pública, essa estratégia, que se apresenta como uma medida que deveria ser provisória, vem ganhando cada vez mais espaço nas instâncias locais, minimizando a responsabilidade do poder público com a educação pública.

Acerca disso, quando Ball (2004, p. 1109) fala da emergência de “um novo conjunto de relações sociais de governança” e do surgimento de acordo político do pós-Estado do Bem-Estar, contribui para esta análise ao tratar da tendência de mudança do papel do Estado provedor para Estado regulador, explicando que ele fica “livre da responsabilidade exclusiva na prestação de serviços” (BALL, 2004, p. 1109), abrindo para que tais possam ser realizados por outros prestadores, sejam públicos, privados ou voluntários, induzindo assim a concorrência entre os prestadores e o uso de modelos comerciais para licitações e contratações.

Considera-se que as instituições sem fins lucrativos que possuem contratos firmados, por meio de convênios com o Poder Público, de alguma forma acabam atendendo às deficiências da cobertura de vagas em locais onde se encontram essas limitações. Destaca-se que cabe ao município a responsabilidade de supervisionar não só o comprometimento da aplicação do recurso financeiro das instituições conveniadas, mas também o trabalho pedagógico que assegure à criança o direito à educação de qualidade.

4.1.3.2 Redução das diferenças por renda; demanda e consulta pública; programa intersetorial

Atrelada à expansão da oferta da Educação Infantil em rede pública, considera-se a relação entre as categorias redução das diferenças por renda, demanda e consulta pública e programa intersetorial.

É importante destacar a questão da desigualdade no acesso entre as crianças de até 3 anos em creche. Um dos fatores agravantes encontra-se nas diferenças entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo, o que interfere na democratização do direito educacional das crianças em situação de pobreza. A necessidade da redução desse tipo de desigualdade, para que seja inferior a 10%, é afirmada nas estratégias 1.2 (PNE), 1.5 (PEE) e 1.3 (PME). Contudo, de acordo com os dados do *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2018a), a desigualdade crescente do acesso das crianças de até 3 anos ao atendimento dos 20% mais ricos da distribuição de renda domiciliar e os 20% mais pobres, no período de 2004-2015, vem contrariando a estratégia 1.2 do PNE. Em 2016, por exemplo, essa diferença na cobertura no atendimento chegou a 25,9%, quantidade acima do indicado na referida estratégia.

Nesse sentido, verifica-se a importância do levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil, em especial, por creche, modalidade que, por não ser obrigatória a matrícula para as crianças de até 3 anos, a cobertura tende a suprir com prioridade a universalização da pré-escola, apresentando dificuldades na garantia do direito à educação das crianças em creche.

Com o cumprimento das estratégias que tratam do levantamento da demanda (PNE: 1.3 e 1.16, PEE: 1.9, PME: 1.18 e 1.4) pretende-se identificar os déficits de vagas da Educação Infantil no sistema público de ensino, possibilitando o planejamento da oferta. Campos, Esposito e Gimenes (2014, p. 334) chamam atenção para a redação da estratégia 1.3 do PNE, afirmando que nela “apenas se indica que esse levantamento deve ser periódico, mas não se define essa periodicidade nem o prazo para que o primeiro levantamento seja realizado”. Do mesmo modo, observa-se que a estratégia 1.9 do PEE também adota a realização em periodicidade, mas sem indicar o prazo. Já a

estratégia 1.18 do PME se difere ao apresentar que a realização e a publicação do levantamento da demanda deverá ser anual.

Os mecanismos de consulta pública, explícitos nas estratégias 1.4 do PNE e 1.4 e 1.5 do PME, tocam na questão da transparência da gestão pública e criam possibilidades às famílias que solicitam a matrícula das crianças nas instituições, assim como à comunidade para acompanhar o processo de distribuição das vagas.

As estratégias que contemplam programas de intersectorialidade podem ser vistas nas 1.9, 1.10 e 1.14 do PEE e nas 1.14, 1.16 e 1.17 do PME. Sublinha-se que essas estratégias estão em consonância com as estratégias 1.12, 1.14 e 1.15 do PNE, em ações articuladas entre as áreas de educação, saúde e assistência social, de caráter complementar. Trata-se de orientação e apoio às famílias visando ao desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade e à busca ativa para o acesso à escola, preservando-se o direito da família em relação à opção da criança de até 3 anos ingressar na Educação Infantil e o acompanhamento das crianças beneficiários de programas de transferência de renda.

Segundo Barbosa *et al.* (2014, p. 512), essas estratégias no PNE se mostram positivas quanto ao seu “caráter complementar que, em princípio, não permitem a substituição da creche por modelos alternativos de atendimento”. Entretanto, são contraditórias ao enfatizar programas de intersectorialidade apenas para as crianças de 0 a 3 anos de idade, não mencionando as crianças de 4 e 5 anos nessas ações, mesmo estando incluídas na escolaridade obrigatória. Ao indicar a separação desse tipo de serviço entre as crianças, pode-se demonstrar a “permanência de uma concepção assistencialista de Educação Infantil para a faixa etária de creche, mantendo a cisão entre cuidado/assistência e educação” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 512). Destaca-se a superação do plano estadual e municipal, cuja estratégia 1.10 do PEE/PR não se limitou em especificar um determinado grupo de faixa-etária, e a 1.14 do PME, que inclui as crianças de até 6 anos, não apenas as de 0 a 3 anos, como prevê o PNE.

4.1.3.3 Formação profissional, avaliação da qualidade e especificidades da educação infantil

Um dos pilares na construção de uma proposta de educação de qualidade social tem em seu cerne a formação do professor. As estratégias 1.8 e 1.9 do PNE

tratam de garantir, progressivamente, a formação superior aos profissionais da Educação Infantil e o estímulo à formação continuada em pós-graduação e núcleos de pesquisa, tendo como perspectiva avançar na elaboração de currículos e propostas pedagógicas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A base sólida para a formação inicial do professor e dos profissionais em nível superior, assim como a formação continuada, permite contribuir nos propósitos da avaliação da qualidade da Educação Infantil. Isso, tendo em vista que no conjunto de uma avaliação institucional é importante respeitar e assegurar as especificidades da Educação Infantil, apontadas nas estratégias 1.13 do PNE, 1.7 do PEE e 1.15 do PME. Campos, Esposito e Gimenes (2014, p. 338) mencionam a estratégia 1.6 do PNE como “uma inovação importante nas políticas para a Educação Infantil”, tendo em vista que tal estratégia “aponta para uma avaliação de indicadores de qualidade relativos a insumos da educação e não dirigidos a resultados de aprendizagem, como ocorre nas demais etapas educacionais” (CAMPOS; ESPOSITO; GIMENES, 2014, p. 338).

No que se refere ao PEE/PR, a estratégia 1.2 discorre sobre a formação profissional com progressiva formação em nível superior, em que se observa a opção de manter a oferta de cursos de formação de docentes em nível médio, garantindo, progressivamente, a formação em nível superior. Barbosa *et al.* (2024) trazem como crítica o uso do termo “profissionais da Educação Infantil”, assim como é explicitado na estratégia 1.8 do PNE, afirmando que “não se destaca a figura do professor, o que é extremamente necessário frente à situação histórica de leigos atuando como professores nessa etapa” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 514).

Ainda sobre formação, apresenta-se no tópico 1.3 do PEE/PR a proposta de aprimoramento de formação continuada para diversidade étnica, cultural, ambiental, combate à discriminação, ao preconceito e à violência, respeito entre homens e mulheres, respeito às especificidades da faixa etária, em regime de colaboração e por meio de Instituição de Ensino Superior. A estratégia 1.4 do mesmo plano prevê a articulação com as IES públicas na ampliação de vagas na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* aos profissionais da Educação Infantil da rede pública de ensino, incorporando as contribuições de pesquisas quanto ao processo de ensino aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento à população de zero a

cinco anos e 11 meses de idade com vistas à elaboração dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Sobre a formação em nível de pós-graduação e de formação continuada, um ponto de discussão mostrado por Barbosa *et al.* (2014, p. 514) refere-se ao aspecto quantitativo de 50% da formação dos professores da educação básica, conforme a meta 16. Na visão dos autores, essa restrição poderia ser “uma pauta de luta dos professores a ser abraçada por movimentos sociais e entidades representativas da área educacional” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 514). Embora essa limitação quantitativa no processo de formação continuada seja um desafio a ser enfrentado, que poderia ser ampliado a todos os professores, observa-se, contudo, um avanço em termos de políticas educacionais quando o PEE/PR prevê, em regime de colaboração e por meio de IES públicas, a ampliação de vagas na pós-graduação para os profissionais da Educação Infantil, o que pode contribuir diretamente na elaboração do currículo e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das instituições dos municípios.

No PME de Curitiba, a estratégia 1.11 prevê garantir o atendimento à Educação Infantil por profissionais com formação superior num prazo de 5 (cinco) anos. Compreende-se que o estabelecimento do prazo para a formação superior é de suma importância e emergente nos dias atuais, isso tendo em vista o reconhecimento de que a formação de professores não deve ser aligeirada e de preparação técnica para o trabalho, mas com embasamento pedagógico, científico e teórico, que contribua no processo de formação crítica de professores para atuarem na Educação Infantil.

A estratégia 1.12 do PME, além de abordar a articulação com a pós-graduação, os núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, traz dois pontos interessantes: o primeiro é o envolvimento das universidades, do poder executivo municipal e da sociedade civil para compor um comitê nesse processo, o que representa, favoravelmente, uma discussão entre vários atores voltada para a formação dos professores da rede pública do município. Outro ponto refere-se à inclusão das crianças até seis anos, demonstrando preocupação no processo de elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços das pesquisas ligadas às teorias e aos processos educacionais no atendimento da Educação Infantil extensivo às crianças dessa faixa etária.

Percebe-se nos planos a ausência de estratégia que contemple a formação dos gestores para a Educação Infantil em articulação com a meta 19 do PNE, tendo em vista a importância dos princípios norteadores para uma gestão democrática na organização pedagógica e administrativa das instituições com vistas à qualidade da oferta do atendimento as crianças.

Sobre a avaliação da Educação Infantil, observam-se no PME ações de aferir indicadores tais como infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes, como pode ser visto na estratégia 1.7. Além disso, na estratégia 1.8, o município manifesta a rejeição de avaliações de desempenho das crianças da Educação Infantil, por meio de instrumentos de medidas do tipo em larga escala, e abrange ainda a avaliação do sistema educacional do município, conforme verifica-se no item 1.9.

O posicionamento dessas estratégias do PME vem de encontro ao que Rosemberg (2013) discute em torno de uma avaliação da/na Educação Infantil, pontuando sobre o perigo de modelos hegemônicos serem transferidos para a Educação Infantil, tendo como principal indicador de qualidade as provas, no qual não deve se enquadrar nos moldes propostos para as demais etapas da educação básica.

Em relação às especificidades da Educação Infantil, observa-se no PME a inclusão das crianças de 6 anos em várias estratégias respeitando o cumprimento da data-base de corte etário de até 31 de março, assim como o foco no desenvolvimento integral, considerando essa faixa etária, como pode ser visto nos itens: 1.14, 1.15, 1.19 e em outras.

4.1.3.4 Educação especial e diversidade

As categorias educação especial e diversidade se relacionam por apresentarem nas estratégias 1.10 e 1.11 do PNE o atendimento educacional das crianças com deficiência, do campo, indígenas, quilombolas, dentre outros grupos sociais.

No PEE/PR, verifica-se no item 1.11 a inclusão do acesso às creches e pré-escolas às crianças ciganas, em situação de itinerância, além das de outros segmentos, na oferta da Educação Infantil, colocando a preferência do atendimento nas comunidades às quais pertencem, e ainda sobre a formação continuada aos profissionais da educação que atendem a essas populações. Outro aspecto é

referente à estratégia 1.13, que inclui também o apoio à oferta de Educação Infantil nas unidades prisionais femininas para filhos de mulheres em privação de liberdade, inferindo, neste caso, da necessidade de articulação com programas intersetoriais em apoio a essas crianças. Já o PME de Curitiba não trata, especificamente, das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, pois talvez não condiz com a realidade local.

Barbosa *et al.* (2014, p. 513), ao mencionarem as estratégias 1.10 e 1.11 do PNE, referentes a inclusão, diversidade e igualdade, colocam que essas “apresentam sintonia com as reivindicações da Conae/2010, embora não atendidas integralmente, e com as concepções e determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 513).

Percebe-se que essas estratégias do PEE/PR (1.11 e 1.13) tiveram um olhar voltado para os grupos mais vulneráveis à exclusão, retratando uma necessidade local do acesso e permanências dessas crianças, e que o direito à educação ainda precisa ser lembrado e protegido.

A inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por sua vez, requer da escola, de professores e demais profissionais uma preparação para assegurar o atendimento educacional especializado, a fim de apoiar o desenvolvimento dos alunos e promover plena participação escolar, considerando a elaboração do currículo e de métodos adaptados às suas necessidades. Para isso, compreende-se que é necessário o fortalecimento de políticas públicas que fomentem a formação de professores na área da educação especial, investimento em recursos didáticos, pedagógicos, de tecnologia assistiva e outros de acessibilidade para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

Em relação às estratégias dos planos que tratam acerca do atendimento educacional especializado da Educação Infantil, observa-se que no PEE/PR na estratégia 1.12 contempla a formação de professores, o que não se observa na estratégia 1.13 do PME. Barbosa *et al.* (2014) chamam a atenção para a importância de relacionar a estratégia 1.11 do PNE com a meta 4, para que na Educação Infantil seja assegurada a formação de professores e das equipes multiprofissionais, assim como garantir infraestrutura física, aquisição de materiais didáticos, equipamento e recursos para atendimento educacional especializado. Reitera-se ainda para essas

estratégias o quanto seria necessário, também na formação de professores, que houvesse ações em diálogo com programas de intersetorialidade.

Em suma, no que diz respeito às estratégias da meta 1, foi possível verificar que o PEE-PR e o PME de Curitiba traçaram suas ações fundamentadas nas estratégias do PNE, incorporando, de modo geral, todas elas como orientação para o alcance dos dois grandes objetivos contidos na meta 1. Observa-se que em âmbito estadual e municipal grande parte dessas estratégias foi adequada às suas realidades, de acordo com suas competências, expressando assim a necessidade do fortalecimento do regime de colaboração para garantir acesso, permanência e qualidade da oferta da educação dos seus sistemas de ensino.

Percebe-se que o PME, ao endossar as estratégias previstas no PNE e ao fazer adequações em superação de aspectos que estavam previstos no plano nacional, está assumindo funções de gestão de políticas públicas, de propósitos advindos pela instância maior de governo, o que pode ser um desafio no cumprimento dessas estratégias em termos financeiros e de gestão educacional.

Com isso, enfatiza-se o quanto é imprescindível que as ações sejam planejadas em consonância com um diagnóstico que retrate de fato as especificidades da realidade local para que não se reduza em uma compilação do documento e/ou em um cumprimento burocrático. Isso sem perder de vista o importante papel do regime de colaboração da União e do estado nesse processo, bem como a autonomia que é conferida ao município em atuar, democraticamente, no processo de gestão educacional.

Entende-se que uma política de Estado permanente e adequada para a manutenção da Educação Infantil é de suma importância em superação das desigualdades da oferta educacional entre os diversos municípios brasileiros, assim como na aplicação das estratégias colocadas no PME para o alcance da universalização da pré-escola e ampliação de matrículas em creches.

Na atual conjuntura, espera-se que o novo Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto 2020, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), contribua para a superação das desigualdades da oferta educacional entre os diversos municípios brasileiros. Referente às considerações das possibilidades que o PNE 2014 traz para a Educação Infantil destacam-se as estratégias 1.1, 1.3, 1.5 e 1.16, que consideram o

regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios na efetivação do cumprimento dos dois grandes objetivos da meta 1.

A estratégia 1.1 refere-se à expansão da oferta da Educação Infantil em redes públicas, segundo padrão nacional de qualidade. As estratégias 1.3 e 1.16 tratam do levantamento da demanda manifesto por Educação Infantil em creches e pré-escolas. E, a estratégia 1.5 sobre a melhoria da infraestrutura das escolas públicas de Educação Infantil.

As estratégias citadas são fundamentais em contribuir com o alcance do acesso na Educação Infantil. Contudo, merece ser considerada a importância do regime de colaboração nas demais estratégias da meta 1, para garantir o direito à educação de qualidade socialmente referenciada, com vistas à redução das desigualdades educacionais, políticas de inclusão e de formação para os professores e profissionais da Educação Infantil.

Assim, nesta seção evidencia-se que as ações mediadas pelas estratégias no alcance do atendimento das crianças de 0 a 5 anos representam avanços na constituição de luta histórica da Educação Infantil. Torna-se pujante pensar que o acesso à vaga da criança na instituição de Educação Infantil inserida em políticas de Estado é um passo importante, no entanto não é o suficiente quando se trata da necessidade em superar a visão que remete ao modelo assistencialista e dos muitos desafios para a efetiva concretização do direito pleno da educação com a permanência da criança na escola de qualidade socialmente referenciada.

4.2 ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL E MONITORAMENTO DA META 1 NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Na seção anterior tomou-se como princípio o conhecimento da meta 1 e as estratégias contidas nos planos de educação. Segue neste estudo a verificação da cobertura do acesso das crianças de 0 a 3 anos em creche e as de 4 e 5 anos na pré-escola como resultados da política.

A contextualização do acesso à Educação Infantil para crianças de 0 a 5 cinco anos nas últimas décadas torna-se um instrumento necessário para a análise do atendimento escolar no território nacional, nos estados e municípios.

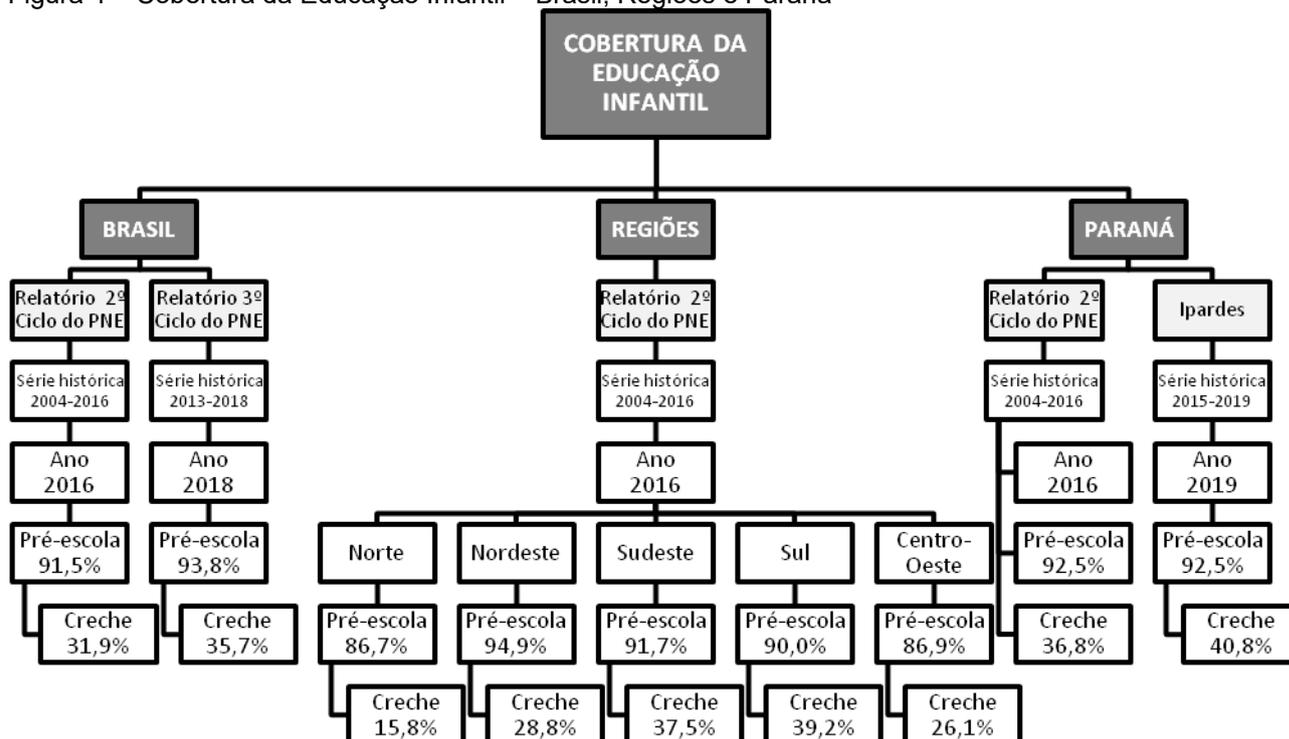
A garantia do direito à educação nos ordenamentos legais, em especial a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do

Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) (BRASIL, 1996a), respalda as mudanças nas legislações educacionais das últimas décadas abrangendo a Educação Infantil. Essas reestruturações na elaboração das políticas educacionais no campo da Educação Infantil encontram como necessidade o apoio de assistência técnica e de recursos financeiros, diretrizes curriculares, organização da oferta e outros direcionamentos como o convênio com instituições sem fins lucrativos. Todas essas dimensões, por sua vez, atingem o cerne da ampliação de vagas com a gratuidade da oferta em creches e na pré-escola.

Haja vista que nos últimos anos houve crescimento no número de crianças atendidas em creche e na pré-escola, conforme é apresentado na Linha de Base do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2015), o documento, ao contextualizar o acesso escolar das crianças de 0 a 5 anos, foco da meta 1, analisando o período que compreendeu os anos de 2004 a 2013, observou que embora tenha ocorrido crescimento do acesso à escola, o percentual registrado em 2013 mostrou uma distância a ser atingida a universalização da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, sendo mais expressiva essa distância entre as crianças residentes da área rural e as dos grupos mais pobres. A ampliação do acesso à creche para as crianças de 0 a 3 anos revelou que a desigualdade permanece elevada e apresentou ser desafiadora a todos os grupos analisados para atingir a meta mínima de 50% até 2024 (BRASIL, 2015).

Assim, com foco a meta 1 do PNE (2014-2014), pretende-se, nesta seção, verificar o monitoramento do acesso à educação das crianças de 0 a 5 anos da Educação Infantil, em âmbito nacional, fazendo um recorte para o estado do Paraná e as matrículas em creche e pré-escola no município de Curitiba. Os organogramas a seguir (Figura 4 e 5) representam uma síntese dos documentos analisados nesta seção e os resultados quantitativos mais recentes contidos neles até o momento desta pesquisa.

Figura 4 – Cobertura da Educação Infantil – Brasil, Regiões e Paraná



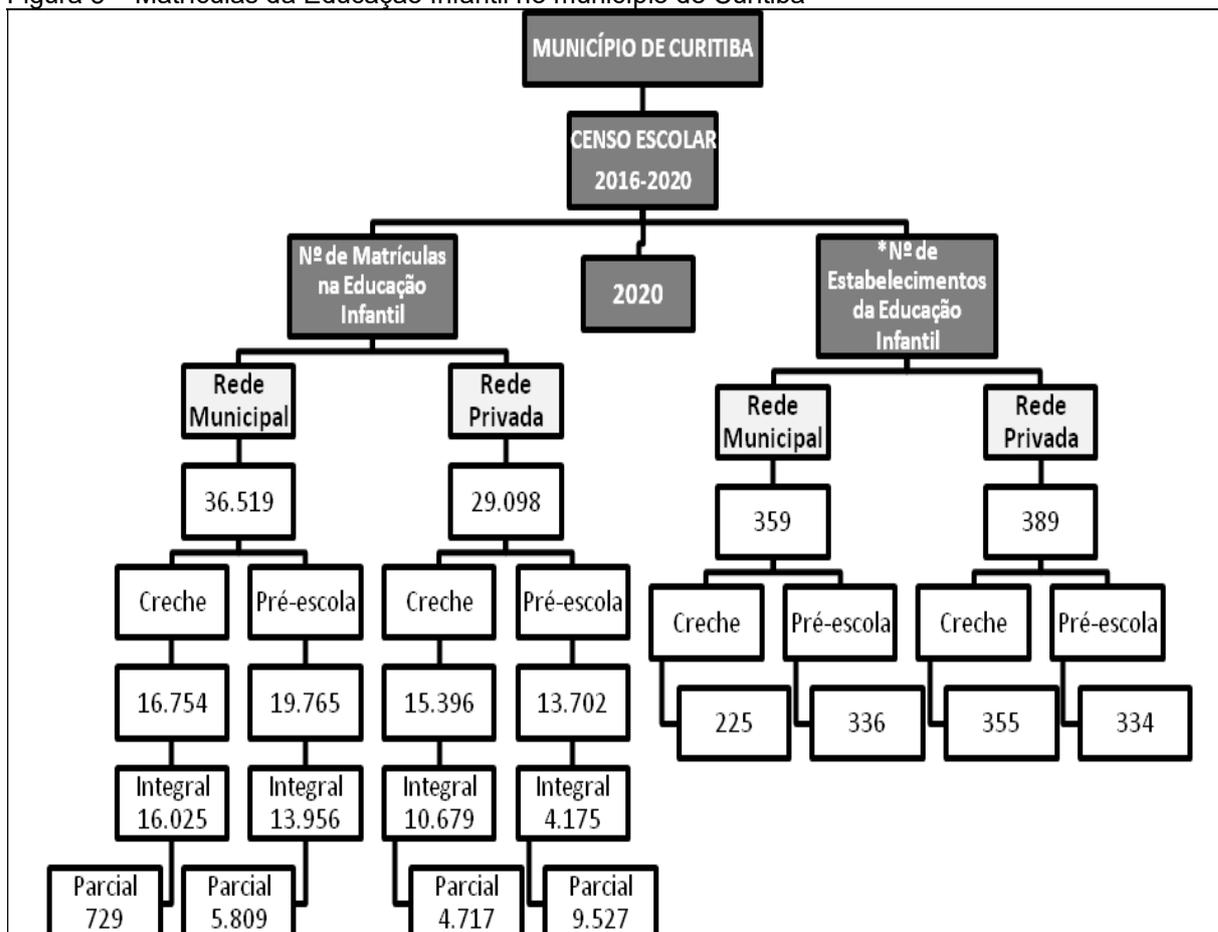
Fonte: adaptado de Brasil (2018a, 2020b) e Ipardes (2020).

Como subsídio para verificar o acesso à escola das crianças de 0 a 5 anos, em âmbito nacional e por grande região, utilizaram-se as análises acerca das tendências apresentadas pelos indicadores da meta 1 apresentados nos relatórios de monitoramento das metas do PNE, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conforme as informações descritivas das séries históricas de cada um dos documentos: *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2018a) e o *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2020d).

No que tange ao estado do Paraná, além dos dados referentes ao período de 2004 a 2016 contidos no Relatório do 2º ciclo, são apresentados dados do Ipardes (2020), tendo como foco os indicadores da meta 1 do PEE-PR, no período de 2015-2019.

Referente ao município de Curitiba, a análise foi realizada com base nos números de matrículas em creche e pré-escola disponibilizadas pelo Censo Escolar, publicada pelo Inep, na Sinopse Estatística da Educação Básica, dos anos de 2016 a 2020, conforme apresenta a figura a seguir.

Figura 5 – Matrículas da Educação Infantil no município de Curitiba



* De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2021b) o mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma modalidade de ensino. Por isso, a soma das parcelas das modalidades (creche e pré-escola) pode ser diferente do total.

Fonte: adaptado de Brasil, 2021b.

Nas próximas seções apresentam-se os dados, por meio de gráficos e tabelas, com base principalmente nos documentos oficiais do MEC/Inep.

4.2.1 Considerações sobre os indicadores da meta 1 nos relatórios de monitoramento das metas do PNE no contexto da prática e resultados

Para a análise de monitoramento da evolução da Meta 1 dos planos, faz-se necessário compreender as informações sobre os indicadores dessa meta apresentados nos documentos, tais como as bases para o cálculo e as fontes de dados utilizadas, importantes para a leitura dos gráficos e das tabelas, explicadas nesta seção.

Nos relatórios de monitoramento das metas do PNE (2014-2024) são apresentados dois indicadores referentes à meta 1 para análise da evolução da cobertura do acesso à escola das crianças de 0 a 5 anos, sendo no *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016* (BRASIL, 2016) os indicadores 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/ creche (Taxa de atendimento escolar); e 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/ creche (Taxa de atendimento escolar). O *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2018a) e o *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2020d) apresentam como indicadores: 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche; e 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche.

Nota-se uma mudança entre os indicadores do Relatório do 1º ciclo para o do 2º ciclo. Por isso, faz-se necessário trazer o esclarecimento em relação aos dados utilizados para os cálculos nesses relatórios, cuja reformulação nas pesquisas do IBGE ocasionou alteração nesses indicadores.

No Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018a) explica-se que em 2016 foi implementada a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c), com a periodicidade de coleta que pode ser mensal, trimestral ou anual. A Pnad-contínua passou a substituir a Pnad anual, que teve sua última versão até 2015. Com isso, houve mudanças nos indicadores de monitoramento de algumas metas do PNE, entre elas a meta 1.

O Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016), aferiu a série histórica de 2004 a 2014, tendo o ano de 2012 como referência para o monitoramento da meta 1, o que corresponde à Pnad mais atualizada a partir da publicação da Lei do PNE. O cálculo para esses indicadores

foram com base nos microdados da Pnad/IBGE, que apresentam informações sobre “as pessoas que frequentam a escola e também sobre as que não frequentam”, abrangendo “regiões metropolitanas, estados, grandes regiões e o Brasil, mas não possui representatividade municipal” (BRASIL, 2016, p. 27-28). A fim de trazer o que foi estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 6/ 2010, o Pnad adotou como referência os anos completos do indivíduo na data de 31 de março do ano da pesquisa (BRASIL, 2016, p. 27-28).

Nesse relatório são apresentadas informações desagregadas, a fim de aferir as desigualdades quanto ao acesso à Educação Infantil por grandes regiões, Unidades da Federação (UFs), local de residência, sexo, raça/cor e renda domiciliar *per capita*. Além disso, apresenta a estimativa do total de crianças que não frequentam a Educação Infantil.

No Relatório de 2º ciclo (BRASIL, 2018a), para o período de 2004 a 2015 foram utilizados os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual, e para o ano de 2016, conforme a alteração da pesquisa do IBGE foram utilizados os microdados da Pnad contínua, tratando-se de duas pesquisas distintas e com desenhos amostrais específicos.

Além dos indicadores nacionais da meta 1, no Relatório do 2º ciclo também são apresentadas as informações desagregadas por grandes regiões geográficas, unidades da Federação, sexo, localização de residência, raça/cor e quintil de renda domiciliar *per capita* (20% mais pobres e 20% mais ricos), sendo este último indicador pela renda das famílias se difere com relação ao Relatório do 1º ciclo, que apresenta como referência os 25% mais pobres e 25% mais ricos.

Nas fichas técnicas do Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018a) apresenta-se a fórmula de cálculo para o indicador 1A e 1B, tendo como abrangência o Brasil, grandes regiões e unidades da Federação, conforme apresentado nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – Fórmula de cálculo indicador 1A

$$\text{Indicador 1A} = \frac{\text{População de 4 a 5 anos que frequentam a escola/creche}}{\text{População de 4 a 5 anos}} \times 100$$

Fonte: Brasil, 2018a, p. 347.

A descrição apresenta que o indicador 1A expressa o percentual de crianças de 4 a 5 anos de idade que frequentam a escola/creche em relação à população total dessa faixa etária.

Figura 7 – Fórmula de cálculo indicador 1B

$$\text{Indicador 1B} = \frac{\text{População de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche}}{\text{População de 0 a 3 anos}} \times 100$$

Fonte: Brasil, 2018a, p. 351.

O indicador 1B expressa o percentual de crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentam a escola/creche em relação à população total dessa faixa etária.

No Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020d) não houve modificação para os indicadores da meta 1 em relação ao Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a). Com isso, seguiu a divulgação dos resultados tendo como base em dados da Pnad/ IBGE para os anos de 2013 a 2015, e para os anos de 2016 a 2018 os da Pnad-c/IBGE. No Relatório do 3º ciclo apresenta-se a evolução dos Indicadores 1A e 1B em âmbito nacional, não havendo informações desagregadas como por regiões geográficas, unidades da Federação, sexo, localização de residência e raça/cor.

Frente ao exposto, nas próximas seções apresenta-se a análise dos indicadores 1A e 1 B da Meta 1 do PNE no Brasil, por regiões e no estado do Paraná, disponíveis nos documentos referidos, tendo como suporte as tabelas e os gráficos para leitura dos dados.

4.2.2 Evolução dos indicadores da meta 1 do PNE no Brasil e por grandes regiões

Com base na explicação acerca dos dados utilizados para o cálculo dos indicadores relacionados ao monitoramento da evolução da meta 1, compreende-se que essas informações são de fundamental importância na realização da leitura analítica e da interpretação dos resultados apresentados nos relatórios de monitoramento do PNE. Diante desses indicadores que se diferem entre os

relatórios, para a análise deste estudo optou-se por trazer os resultados do Relatório do 2º ciclo e do 3º ciclo, os quais utilizam a mesma base em dados até o ano de 2015 com a Pnad/ IBGE e a partir de 2016 a Pnad-c/IBGE. Além disso, pelo Relatório do 2º ciclo poderá ser verificada a situação do acesso à Educação Infantil por região e no estado Paraná, no período de 2004 a 2016. Nacionalmente, os resultados têm a sequência que aferiu até o ano de 2018 no relatório do 3º ciclo, publicação mais recente para este estudo. Assim, verifica-se a evolução da meta 1 do PNE, referente à cobertura da Educação Infantil no Brasil, por regiões e no estado do Paraná, com base nos resultados apresentados nesses relatórios.

É necessário explicar que o ano de 2010 não entrou nesta série histórica devido ao fato de a Pnad não ser realizada em anos censitários e, por isso, os indicadores que utilizam a Pnad como fonte de dados não apresentaram o ano de 2010 (BRASIL, 2016, p. 459-450).

Na Tabela 3 observa-se o Indicador 1A de cobertura da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos no período de 2004-2016 no Brasil e por grande região.

Tabela 3 – Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequentava a escola/creche, por Brasil e grande região - 2004-2016

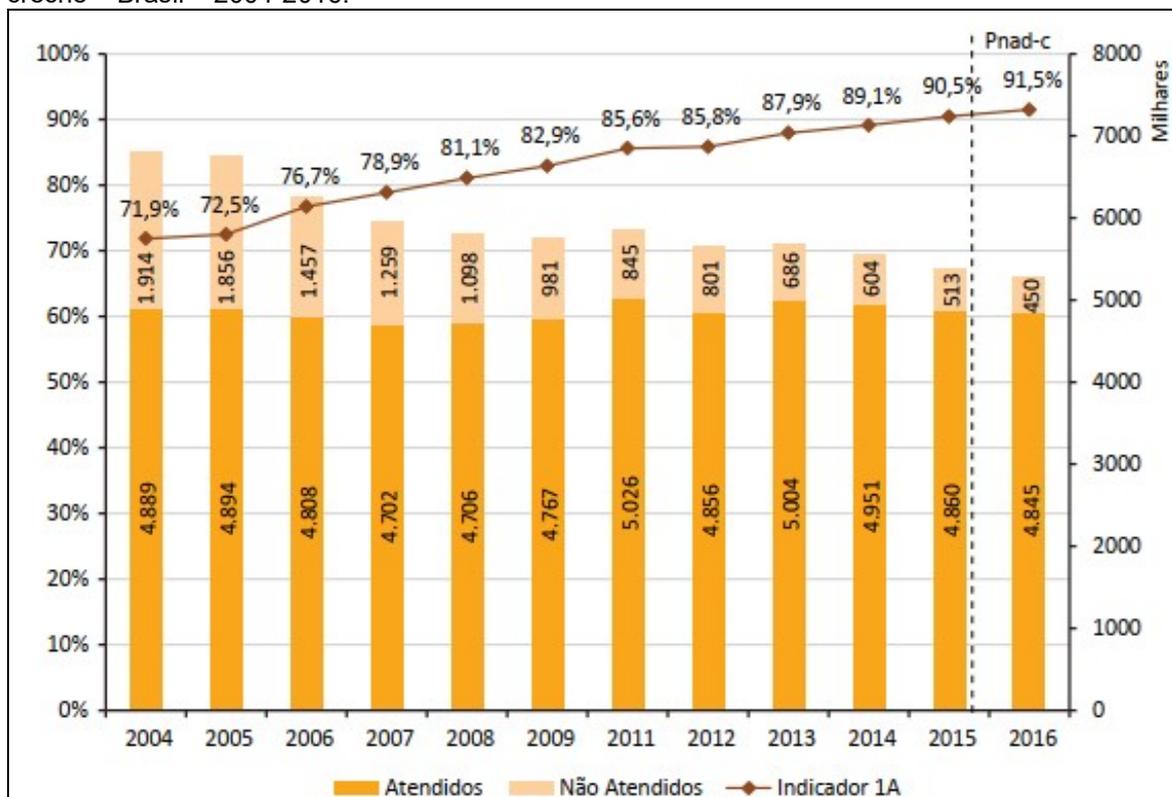
Brasil/ Região	Pnad/ IBGE (2004-2015)										Pnad-c/ IBGE (2016)		
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Varição 2004/2016 (p.p.)
Brasil	71,9%	72,5%	76,7%	78,9%	81,1%	82,9%	85,6%	85,8%	87,9%	89,1%	90,5%	91,5%	19,6
Norte	57,9%	60,2%	64,4%	69,3%	72,7%	75,2%	75,8%	75,0%	78,8%	80,3%	80,6%	86,7%	28,8
Nordeste	76,8%	79,2%	82,0%	84,5%	86,8%	88,2%	90,4%	90,6%	92,6%	92,4%	94,1%	94,9%	18,1
Sudeste	77,5%	76,4%	82,0%	83,3%	84,5%	87,0%	89,6%	88,4%	90,5%	91,8%	93,0%	91,7%	14,2
Sul	60,0%	60,2%	64,9%	66,5%	70,0%	70,3%	75,6%	80,2%	80,4%	85,4%	86,8%	90,0%	30,0
Centro-Oeste	61,5%	63,1%	66,3%	67,2%	71,6%	75,3%	76,8%	79,7%	82,5%	83,0%	85,0%	86,9%	25,4

Fonte: adaptado de Brasil, 2018a, p. 27-28.

Verifica-se na Tabela 3 que no período de 2004-2016 houve um crescimento contínuo na evolução do indicador de cobertura da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos. No entanto, a meta de universalização até o ano 2016 não foi alcançada em nenhuma das grandes regiões do país. De acordo com o Relatório do 2º Ciclo (BRASIL, 2018a, p. 26), “a Região Nordeste é a que mais se destacou, estando acima das demais regiões; a Região Sul apresentou o maior avanço no período (30 p.p.); e a Região Sudeste é a única que apresentou um recuo no indicador em 2016”.

O Gráfico 8 mostra a evolução de cobertura escolar da população de 4 a 5, do Indicador 1A, e os números de crianças atendidas e não atendidas em escola ou creche no Brasil no período de 2004 a 2016.

Gráfico 8 – Número e percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2016.

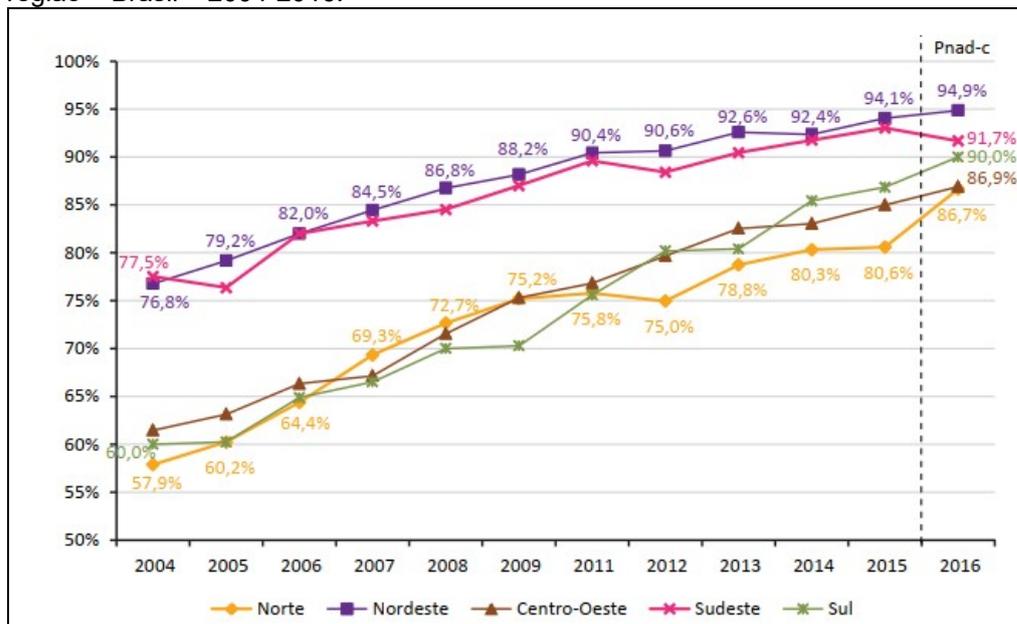


Fonte: Brasil, 2018a, p. 26.

Pode-se analisar no Gráfico 8 um crescimento contínuo cobertura escolar da população de 4 a 5 a no período de 2004-2016. Vale lembrar que o prazo estabelecido para o cumprimento da meta de universalização não foi alcançado no ano de 2016. De acordo com o Relatório do 2º ciclo, para o alcance dessa meta, cerca de 450 mil crianças entre 4 e 5 anos de idade precisariam ter sido incluídas na pré-escola (BRASIL, 2018a).

O Gráfico 9 apresenta a desagregação por grande região geográfica da evolução do Indicador 1A de cobertura escolar da população de 4 a 5 a no período de 2004-2016.

Gráfico 9 – Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região – Brasil – 2004-2016.



Fonte: Brasil, 2018a, p. 27.

Observa-se no Gráfico 9 a tendência de crescimento na cobertura da população de crianças de 4 a 5 anos, Indicador 1A, no período de 2004 a 2016, por grande região geográfica, demonstrando redução da desigualdade regional no Brasil. Contudo, as regiões Centro-Oeste e Norte se destacam por apresentarem ainda distantes em relação as demais regiões no alcance da universalização da pré-escola.

A seguir, na Tabela 4 observa-se o Indicador 1B de cobertura da Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos, no período de 2004-2016, no Brasil e por grande região.

Tabela 4 – Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava a escola/creche, por Brasil e grande região - 2004-2016

Brasil/ Região	Pnad/ IBGE (2004-2015)											Pnad-c/ IBGE (2016)	
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Variação 2004/2016 (p.p.)
Brasil	17,3%	16,7%	19,6%	21,5%	23,1%	23,2%	25,4%	25,7%	27,9%	29,6%	30,4%	31,9%	14,6
Norte	8,6%	8,5%	11,3%	10,9%	13,0%	12,4%	12,1%	11,3%	12,7%	13,3%	13,8%	15,8%	7,2
Nordeste	17,0%	16,6%	18,6%	19,6%	20,7%	21,6%	22,9%	23,6%	25,0%	26,3%	25,4%	28,8%	11,8
Sudeste	20,2%	19,6%	23,6%	26,7%	27,5%	27,7%	30,8%	29,8%	33,1%	35,8%	37,9%	37,5%	17,3
Sul	20,2%	18,2%	20,6%	24,1%	27,2%	27,1%	30,6%	33,0%	35,2%	36,4%	37,1%	39,2%	19,0
Centro-Oeste	11,6%	12,3%	14,5%	15,9%	18,8%	18,1%	18,8%	22,6%	21,6%	22,7%	23,5%	26,1%	14,5

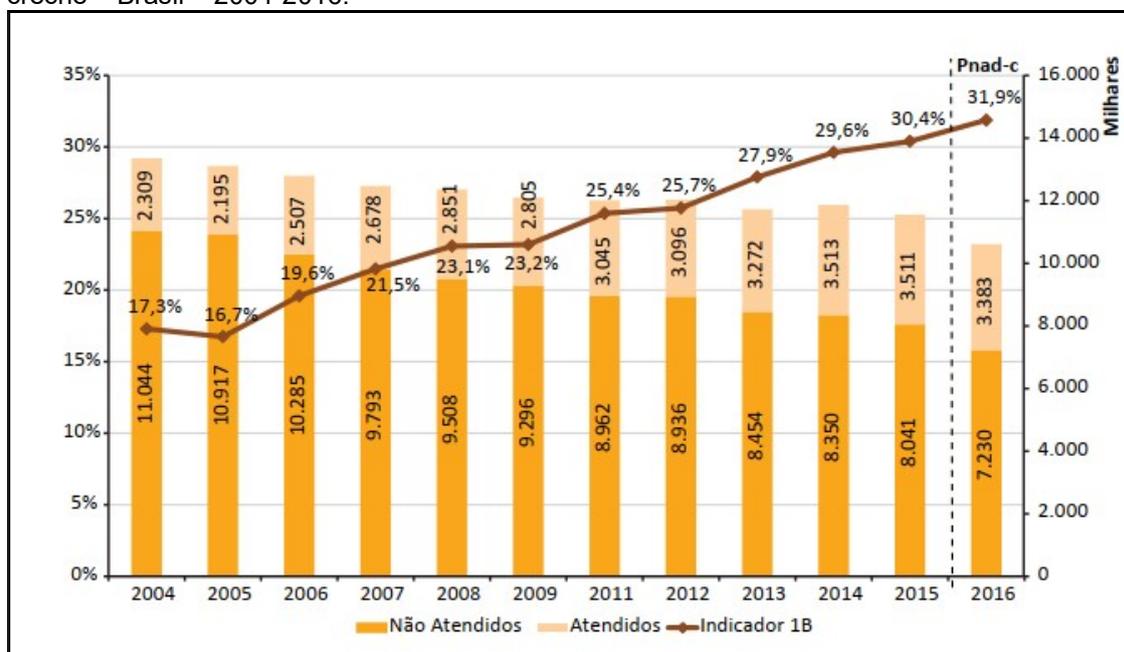
Fonte: adaptado de Brasil, 2018a, p. 22.

Verifica-se na Tabela 4 que no Brasil, período de 2004-2016, a variação de crescimento de cobertura da Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos, Indicador 1B apresentou um aumento de aproximadamente de 15 (p.p.).

Com relação ao acesso à creche nas grandes regiões, os resultados mostraram intensas desigualdades no âmbito regional na cobertura do atendimento a crianças de 0 a 3 anos no Brasil. A análise do Relatório do 2º Ciclo apresenta como a cobertura no atendimento em creche se difere entre as regiões, mostrando baixa cobertura na região Norte (15,8) em comparação com as demais regiões, embora tenha retomado o crescimento em 2013, após um período de retrocesso; posição intermediária para as regiões Nordeste e Centro-Oeste, e alcance próximo de 40% de cobertura para as regiões Sul e Sudeste (BRASIL, 2018a, p. 20-21).

O Gráfico 10 mostra a evolução de cobertura escolar da população de 0 a 3, do Indicador 1B, e os números de crianças atendidas e não atendidas em escola ou creche no Brasil no período de 2004 a 2016.

Gráfico 10 – Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2016.



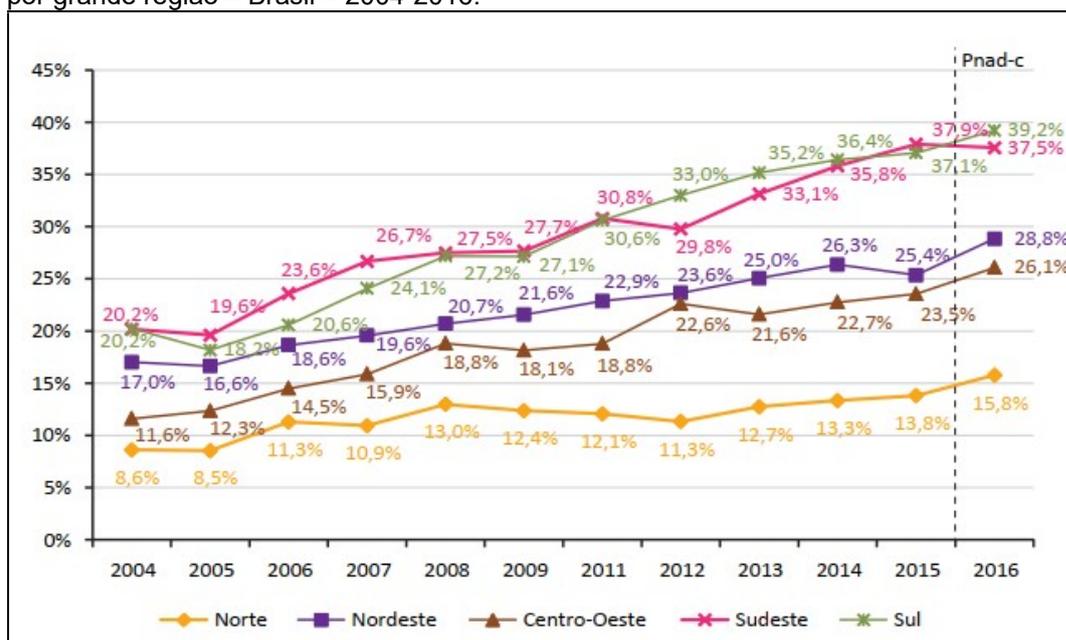
Fonte: Brasil, 2018a, p. 20.

Pode-se analisar no Gráfico 10 que em 2016 a cobertura do atendimento das crianças de 0 a 3 anos atingiu 32%, representando 3,4 milhões de crianças atendidas. No entanto, para atingir o objetivo de, no mínimo, 50% de cobertura desta

população, o relatório aponta que precisam ser incluídas 1,9 milhões de crianças de 0 a 3 anos em creche no Brasil até 2024 (BRASIL, 2018a, p. 20).

O Gráfico 11 apresenta a desagregação por grande região geográfica da evolução do Indicador 1B de cobertura escolar da população de 0 a 3 a no período de 2004-2016.

Gráfico 11 – Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por grande região – Brasil – 2004-2016.



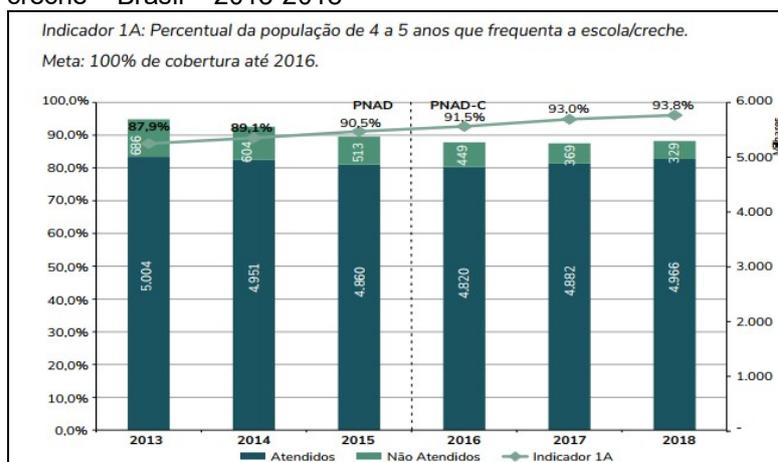
Fonte: Brasil, 2018a, p. 21.

O Gráfico 11 reforça a análise dos dados da Tabela 4 condizentes com as desigualdades de acesso à creche no Brasil e a baixa cobertura nas regiões, sendo a situação mais agravante nas regiões Norte e Centro-Oeste. Embora tenha havido um tímido progresso nas regiões, todas mostram o distanciamento em atingir a cobertura mínima de 50% das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil, no prazo estabelecido pelo PNE de até 2024.

Seguindo com o monitoramento da meta 1, o Relatório do 3º ciclo analisou o período de 2013-2018. Após o ano de 2016 observa-se a continuidade da evolução no atendimento para as crianças de 4 e 5 anos e as de 0 a 3 anos de idade.

O Gráfico 12 apresenta a evolução de cobertura escolar da população de 4 a 5 anos, do Indicador 1A, e os números de crianças atendidas e não atendidas em escola ou creche no Brasil no período de 2013 a 2018.

Gráfico 12 – Número e percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2013-2018

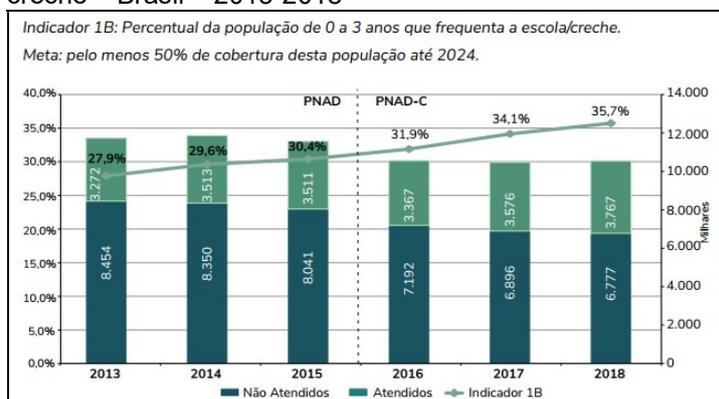


Fonte: Brasil, 2020d, p. 20.

Sobre a apresentação do Gráfico 12, o Relatório do 3º ciclo aponta que a queda na população em idade pré-escolar no Brasil contribuiu para o progresso de oferta e demanda. Todavia, em 2018 não foi atingida a universalização, prevista para o ano de 2016. Para isso, o Relatório mostrou que precisa incluir, aproximadamente, 330 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Nas considerações desse documento ainda aponta-se, em relação à cobertura do atendimento das crianças de 4 a 5 anos, que embora apresente contínua redução das desigualdades em todas as desagregações do indicador, a renda familiar é ainda uma variável correspondente pela maior desigualdade de acesso à pré-escola (BRASIL, 2020d).

O Gráfico 13 mostra a evolução de cobertura escolar da população de 0 a 3 anos, do Indicador 1B, e os números de crianças atendidas e não atendidas em escola ou creche no Brasil no período de 2013 a 2018.

Gráfico 13 – Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2013-2018



Fonte: Brasil, 2020d, p. 20.

Referente ao Gráfico 13, o Relatório do 3º ciclo apresenta a situação de crianças de 0 a 3 anos, mostrando que é necessário incluir cerca de 1,5 milhão dessas crianças em creche. O Relatório sugere políticas para “estimular os município a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda desse grupo” (BRASIL, 2020d, p. 21). Nos últimos cinco anos, a desigualdade entre as regiões e em outros indicadores analisados nos relatórios (zonas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos) apresentou estabilidade entre esses grupos, no entanto, ainda sem uma tendência clara para reverter essas desigualdades (BRASIL, 2020d).

Em suma, pelo crescimento de cobertura nos últimos, o Relatório do 3º ciclo prevê que há uma tendência de atingir a meta de universalização da pré-escola entre os anos de 2020 e 2024. Quanto ao atendimento em creche, acredita-se que a meta fique abaixo do que foi previsto, não ultrapassando o índice de 45% até o final de vigência do PNE. Em síntese, a Tabela 5 mostra o percentual da cobertura de atendimento no Brasil na série histórica de 2013 a 2018 para os indicadores 1A e 1B.

Tabela 5 Indicador 1A: Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche, e Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche - Brasil -2013-2018

BRASIL	Pnad/ IBGE (2013-2015)			Pnad-c/ IBGE (2016-2018)		
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
4 e 5 anos						
Meta 100%	87,9%	89,1%	90,5%	91,5%	93,0%	93,8%
até 2016						
0 a 3 anos						
Meta 50%	27,9%	29,6%	30,4%	31,9%	34,1%	35,7%
até 2024						

Fonte: adaptado de Brasil, 2020d, p. 20.

Diante do exposto na análise dos dados dos Relatórios de 2º e 3º ciclo de monitoramento do PNE, é importante mencionar que a exposição quantitativa da cobertura do acesso à Educação Infantil em pré-escola e em creche apresentadas consiste numa parte importante que compõe o direito ao acesso à educação das crianças de 0 a 5 anos. Por isso, é necessário analisar a evolução dos indicadores 1A e 1B referentes à meta 1, a fim de aferir a execução da política no país, especialmente quando se trata das desigualdades regionais entre os grupos de

faixas etárias, entre ricos e pobres, entre brancos e negros e entre os que residem em área urbana e rural.

Contudo, compreende-se que a garantia do direito à Educação Infantil envolve ainda dimensões intra e extraescolares (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), necessárias para a qualidade social e que se referem à dinâmica pedagógica, em que apenas os números de acesso de crianças que frequentam a escola e a creche não são capazes de aferir.

4.2.3 Evolução dos indicadores da Meta 1 quanto ao monitoramento do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR/ 2015-2025)

Na seção anterior apresentou-se um panorama com os resultados parciais, aferidos até o ano 2018, da cobertura do acesso à Educação Infantil das crianças de 0 a 3 anos e das crianças de 4 a 5 anos no Brasil e Regiões. Nesta parte do estudo será observada a situação no estado do Paraná como recorte de análise desta pesquisa.

Quanto ao monitoramento da meta 1 no estado do Paraná, pode-se verificar a evolução dos indicadores 1A e 1B, com base nas informações apresentadas no Relatório do 2º ciclo (2018), que compreendeu o período de 2004-2016. Dando sequência à análise desses indicadores, têm-se os dados produzidos após a instituição do PEE/PR, apresentados no documento *Resultados parciais do monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2015-2019)*, publicado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2020).

A Tabela 6 apresenta o percentual da cobertura de atendimento no Paraná, no período de 2004 a 2016, para os indicadores 1A e 1B.

Tabela 6 – Indicador 1A: Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche, e Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche. Paraná -2004-2016

UF Paraná	Pnad/ IBGE (2004-2015)											Pnad-c/ IBGE (2016)	
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Varição 2004/2016 (p.p.)
4 e 5 anos													
Meta 100% até 2016	62,7%	64,4%	65,6%	73,6%	74,6%	74,1%	77,7%	82,3%	85,1%	87,5%	89,3%	92,5%	29,8
0 a 3 anos													
Meta 50% até 2024	20,3%	19,2%	20,8%	23,8%	27,0%	24,8%	28,2%	29,7%	33,8%	35,2%	36,3%	36,8%	16,5

Fonte: adaptado de Brasil, 2018a, p. 22-28.

Com base em dados apresentados no Relatório do 2º ciclo (BRASIL, 2018a), a análise da meta 1 do PNE no estado do Paraná, no período de 2004-2016, mostrou avanços de cobertura no atendimento a crianças de 4 a 5 anos. Nesse período houve um crescimento de 29.8 (p.p.), estando compatível com a média de aumento da Região Sul (30.0 p.p.), e superior à média nacional (19.6 p.p.).

No estado, até o ano de 2016 a cobertura no atendimento a crianças de 4 a 5 anos chegou a 92,5%, não sendo alcançada a universalização da pré-escola, embora tenha apresentado proximidade em atingir a meta. De acordo com o documento do IparDES (2020), no ano de 2016 havia ainda 20.592 crianças de 4 e 5 anos fora das instituições de ensino.

Em relação ao acesso das crianças de 0 a 3 anos em creche, entre os anos de 2004 a 2016, houve um incremento de 16.5 (p.p.), no qual o Paraná passou em 2004 de 20,3% de cobertura do atendimento para 36,8% em 2016. Em comparação com os pontos percentuais, o Paraná ficou abaixo da média da região Sul (19,0 p.p.) e um pouco acima da média nacional (14.6 p.p.). Para o estado atingir a meta de ampliação do atendimento, no ano de 2016 ainda precisavam ser incluídas em creche, aproximadamente, 363.577 crianças entre 0 a 3 anos de idade.

O estado estabeleceu, na meta 1 do PEE-PR, ampliar a oferta em creches, de forma a atender a todas as crianças de até três anos até o final da vigência do Plano. No entanto, no relatório do IparDES sublinha que a creche não é uma etapa de ensino obrigatória da Educação Infantil, sendo uma opção da família matricular ou não a criança em uma instituição de ensino. Por esse motivo, a cobertura total do atendimento seria um limitador natural para o alcance do objetivo dessa meta (IPARDES, 2020).

O documento que apresenta os *Resultados parciais do monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná: 2015-2019* (IPARDES, 2020) traz para o indicador 1A e 1B o percentual da meta prevista no PEE-PR e a execução para os anos de 2015-2019. É ressaltado que o relatório estadual mais amplo e completo está em andamento, conforme a publicação das informações de dados nacionais e de outras fontes de dados. A Figura 7 apresenta esses resultados parciais em relação à evolução da meta 1.

Figura 8 – Evolução da Meta 1 do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE-PR)

META1 PNE: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.											
META 1 PEE: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, todas as crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano.											
INDICADOR 1A	Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	93,6%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Meta executada	89,3%	92,5%	91,3%	94,8%	92,5%						
INDICADOR 1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche.										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	33,0%	34,7%	36,4%	38,2%	43,8%	50,3%	57,7%	66,2%	76,0%	87,2%	100,0%
Meta executada	36,3%	36,8%	37,2%	38,2%	40,8%						

Fonte: IparDES, 2020.

Com isso, pode-se observar, por meio da Figura 8, extraída deste documento, que no período de 2017 a 2019 houve uma variação dos percentuais, com 91,3% em 2017; 94,8% em 2018; e 92,5% em 2019, ou seja, a meta de cobertura de 100% na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos ainda não foi alcançada.

Em relação à ampliação da oferta do atendimento para as crianças de até 3 anos de idade em creche, a meta prevista do estado para os anos de 2017 e 2018 foi atingida, com 37,2% e 38,2%, respectivamente. Para 2019 houve a ampliação de 40,8%, mas não chegou a atingir a meta prevista, que era de 43,8%.

Considerando apresentação dos resultados parciais do estado, segue na próxima seção a análise dos números de matrículas na Educação Infantil da rede municipal e privada do município de Curitiba.

4.2.4 Considerações quanto ao monitoramento da meta 1 do Plano Municipal de Educação de Curitiba-PR (PME- 2015-2025) e a ampliação do acesso à Educação Infantil no município

Acerca do acompanhamento e avaliação das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, cabe explicar em relação aos limites do procedimento de cálculo para o monitoramento da meta 1 e a aplicação dessa metodologia realizada pelo Inep para aferir os indicadores municipais. O monitoramento da meta 1 do PNE é com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c), ambas do IBGE, sendo utilizado para o cálculo do indicador 1 A, percentual de crianças de 4 a 5 anos de idade que frequentam a escola/creche em relação à população total dessa faixa etária; e para o indicador 1 B, percentual de crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentam a escola/creche em relação à população total dessa faixa etária. Os dados populacionais disponíveis nessas pesquisas não são disponibilizados de forma desagregada para os municípios, tendo em vista ainda que há necessidade de projeções populacionais atualizadas, uma vez que a coleta do último Censo demográfico foi em 2010.

Nesse sentido, por meio da Rede de Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação no Paraná, apresenta-se a proposta do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – Iparde, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/PR, os *Subsídios para o monitoramento e avaliação do PME*. Os subsídios consistem em propostas de fichas metodológicas e de dados para os indicadores municipais no Paraná, anos de 2015 e 2016, com base nas 20 metas do PNE.

A análise da metodologia de cálculo dos indicadores do PNE, disponível no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mostrou que dos 42 indicadores nacionais previstos nas 20 metas, foi possível replicar a metodologia de cálculo do INEP em 14 indicadores. Foram utilizadas base de dados e metodologia alternativa em 8 indicadores e foi considerada inviável a aplicação da metodologia em 20 indicadores devido à ausência de bases de dados desagregados por município e com periodicidade anual.

O estudo da Rede de Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação no Paraná, em ação conjunta com outras instâncias dos governos estadual e municipal, mostrou que os indicadores da meta 1 do PNE: 1 A – Proporção da população de 4 a 5 anos que frequenta escola/creche; e 1 B – Proporção da população de 0 a 3 anos que frequenta escola/creche) compõem o grupo dos 8 indicadores com metodologia alternativa. No caso, sugere-se como meio alternativo a utilização de projeções populacionais para os municípios paranaenses, produzidas pelo Ipardes, por não existirem dados populacionais desagregados, por faixas etárias, no nível de municípios, fora de anos censitários (SEED).

No caso das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Curitiba (PME), a meta 22, estratégia 22.31, apresenta essa diretriz como atribuição a ser realizada pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Fórum Municipal de Educação de Curitiba. Diante da análise, que tratou da contribuição alternativa para a realização de monitoramento e avaliação dos PMEs paranaenses, percebe-se a importância do fortalecimento da atuação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em regime de colaboração para que esses indicadores possam ser passíveis de verificação e acompanhamento.

No que tange ao monitoramento da meta 1 no Plano Municipal de Educação de Curitiba, optou-se por trazer neste estudo as informações disponíveis apresentadas com base nos números de matrículas em creche e pré-escola disponibilizadas pelo Censo Escolar, publicadas pelo Inep na Sinopse Estatística da Educação Básica, nos anos de 2016 a 2020, e além disso apresentar as informações geradas para os anos de 2015 e 2016, da iniciativa *Subsídios para o monitoramento e avaliação do PME*, presentes no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, e outras informações no site da Secretária Municipal de Educação de Curitiba, para assim verificar como o município vem se organizando para atender a crianças em creche e pré-escola, mediante o cumprimento da Meta 1 do PME.

De acordo com a informação disponível no site da Secretária Municipal de Educação de Curitiba⁴, o atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino (RME) é realizado em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs),

⁴ Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401>. Acesso em: 19 maio 2021.

Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados com a Prefeitura de Curitiba e em Escolas Municipais que ofertam a Educação Infantil. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta de 230 centros municipais de Educação Infantil (CMEIs), 94 centros de Educação Infantil contratados (CEIs), além de 185 escolas municipais, 10 centros municipais de atendimento especializado, um Centro de Ensino de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista e outros espaços educativos, como bibliotecas, laboratórios e faróis do saber em escolas e em praças.

Para a análise dos números de matrículas e estabelecimento da Educação Infantil no município de Curitiba, conforme apresentado nas Tabelas 7, 8, 9 e 10, na rede privada são incluídas as instituições particulares conveniadas com o poder público.

Tabela 7 – Número de Matrículas na Educação Infantil: Etapa de Ensino e Dependência Administrativa no Município de Curitiba

	TOTAL ⁽¹⁾	Creche					Pré-Escola				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2016	69.143	140	---	36.869	15.527	52.536	---	2	8	16.597	16.607
2017	69.812	125	---	14.740	15.903	30.768	---	5	23.158	15.881	39.044
2018	69.001	62	---	13.405	15.658	29.125	78	12	23.376	16.410	39.876
2019	66.947	76	---	16.597	16.369	33.042	69	14	17.120	16.702	33.905
2020	65.630	---	---	16.754	15.396	32.150	---	13	19.765	13.702	33.480

Fonte: adaptado de Brasil, 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b.

Nota: De acordo com Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b):

(1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Em 2020, o total de matrículas na rede municipal correspondeu a 36.519, considerando-se a soma do número de matrículas em creche e pré-escola do respectivo ano. Com relação à rede privada o total foi de 29.098 matrículas.

Embora a rede privada tenha participação significativa na quantidade de matrículas, observa-se que na rede municipal se apresenta número expressivo no atendimento às crianças.

O total de matrículas na Educação Infantil no município de Curitiba se manteve estável entre os anos 2016, 2017 e 2018. A partir de 2019, observa-se que diminuiu o número de matrículas, chegando ao total de 65.630 em 2020.

Em relação à creche, de 2016 para 2017 houve uma redução significativa no total de matrículas, passando de 52.536 para 30.768, respectivamente. Nos anos seguintes (2018, 2019 e 2020) houve pequenas alterações, mas a média de matrículas ficou equilibrada, tanto na rede municipal quanto na rede privada.

Na pré-escola, percebe-se aumento de matrículas a partir de 2017 na rede municipal de ensino, mantendo-se o número em 2018. Nos anos seguintes verifica-se redução e depois aumento para esta mesma rede de ensino.

Ao longo de cinco anos, as matrículas na rede privada, tanto na pré-escola como em creche, apresentaram números próximos, observando-se diminuição, em especial na pré-escola, em 2020. A maior parte das matrículas na Educação Infantil se concentra nas redes municipais e privadas de ensino. De 2016 a 2020, o número de matrículas nessas redes permaneceu praticamente estável, com exceção da pré-escola na rede privada em 2020. É importante ressaltar que 2020 foi um ano de muitas mudanças devido à pandemia do novo Coronavírus, o que permite a afirmação de que esse fator tenha trazido impactos nos sistemas de ensino.

Tabela 8 – Número de matrículas da creche em tempo integral e parcial no município de Curitiba – 2016-2020

Creche	Tempo Integral ⁽¹⁾					Tempo Parcial ⁽²⁾				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2016	---	---	30.994	10.005	40.999	140	---	5.875	5.522	11.537
2017	---	---	14.644	10.389	25.033	125	---	96	5.514	5.735
2018	---	---	13.201	10.132	23.333	62	---	204	5.526	5.792
2019	---	---	16.141	10.226	26.367	76	---	456	6.143	6.675
2020	---	---	16.025	10.679	26.704	---	---	729	4.717	5.446

Fonte: adaptado de Brasil, 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b.

Nota: De acordo com Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b):

(1) Consideram-se, em tempo integral, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais.

(2) Consideram-se, em tempo parcial, os alunos que não estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e/ou os alunos de turmas a distância (EaD).

Em relação à matrícula em tempo integral na creche, observa-se que na rede municipal, a partir de 2016, houve diminuição no número de matrículas, e entre os anos seguintes (2017 e 2018; 2019 e 2020) houve uma tendência de manutenção desses números, aumentando a oferta em tempo integral em creche nos dois últimos anos. Na rede privada, de 2016 a 2020, o número de matrículas em tempo integral em creche se manteve estável.

O número de matrículas em tempo parcial em creche é inferior se comparado ao tempo integral, tanto na rede municipal quanto na rede privada, sendo que na rede pública essa diferença é ainda maior.

Tabela 9 – Número de matrículas da pré-escola em tempo integral e parcial no município de Curitiba – 2016-2020

Número de matrículas da pré-escola em tempo integral e parcial no município de Curitiba										
Pré-Escola	Tempo integral ⁽¹⁾					Tempo parcial ⁽²⁾				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2016	---	1	---	6.111	6.112	---	1	8	10.486	10.495
2017	---	5	16.875	6.014	22.894	---	---	6.283	9.867	16.150
2018	---	12	16.830	6.091	22.933	78	---	6.546	10.319	16.943
2019	---	14	11.818	6.736	18.568	69	---	5.302	9.966	15.337
2020	---	13	13.956	4.175	18.144	---	---	5.809	9.527	15.336

Fonte: adaptado de Brasil, 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b.

Nota: De acordo com Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b):

(1) Consideram-se, em tempo integral, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais.

(2) Consideram-se, em tempo parcial, os alunos que não estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e/ou os alunos de turmas a distância (EaD).

Houve incremento nas matrículas da pré-escola em tempo integral e parcial na rede municipal a partir de 2017, mantendo-se esse número estável em 2018. Acredita-se, como inferência, que o motivo se deve ao fato de que o atendimento em creches da rede municipal em 2016 tenha passado a ser ofertado também para atender a crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, contudo, não há dados que possam comprovar essa situação.

Na rede privada, os números de matrículas em tempo integral e parcial também tiveram uma média de equilíbrio entre os anos de 2016 e 2020, com destaque apenas para a redução de 6.736 matrículas em tempo integral de 2019 para 4.175 em 2020.

Tabela 10 – Número de Estabelecimentos da Educação Infantil em Curitiba, segundo a modalidade e dependência administrativa – 2016-2020

Número de Estabelecimentos da Educação Infantil segundo a modalidade e dependência administrativa – 2016-2020						
	Modalidade de ensino	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total⁽¹⁾
2016	Educação Infantil	1	1	340	393	735
	Creche	1	---	338	356	695
	Pré-Escola	---	1	2	370	373

continua

	Modalidade de ensino	conclusão				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total ⁽¹⁾
2017	Educação Infantil	1	1	338	386	726
	Creche	1	---	198	355	554
	Pré-Escola	---	1	330	363	694
2018	Educação Infantil	1	2	348	391	742
	Creche	1	---	208	365	574
	Pré-Escola	1	2	333	367	703
2019	Educação Infantil	1	2	351	416	770
	Creche	1	---	216	386	603
	Pré-Escola	1	2	325	393	721
2020	Educação Infantil	---	2	359	389	750
	Creche	---	---	225	355	580
	Pré-Escola	---	2	336	334	672

Fonte: adaptado de Brasil, 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b.

Nota: De acordo com Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL 2019a, 2019b, 2019c; 2020c; 2021b):

(1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa de ensino.

De 2016 a 2020, observa-se que o número de estabelecimentos de Educação Infantil mantém certa estabilidade. O mesmo ocorre entre as modalidades creche e pré-escola, em ambas as redes de ensino, apenas com um ponto de destaque entre os anos de 2016 e 2017 na rede municipal, com aumento expressivo de estabelecimentos para pré-escola e redução para creche.

Por meio dos dados de população projetada pelo Iperdes e com os dados de matrículas da Rede de ensino de Curitiba, apresentam-se informações referentes aos anos de 2015 e 2016, da iniciativa *Subsídios para o monitoramento e avaliação do PME*, presentes no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, conforme mostram as Figuras 9 e 10.

Ressalta-se que os dados apresentados para a meta 1 do município de Curitiba, presentes na Ficha de Qualificação do estudo desenvolvido pela Rede de Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação no Paraná, em ação conjunta com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, é uma contribuição que está em andamento, e essa análise consiste em um cálculo alternativo, com dados para os anos de 2015 e 2016, de acordo com as fontes disponíveis em janeiro de 2018.

Figura 9 – Dados e indicadores para monitoramento do indicador 1A no município de Curitiba – 2015-2016

Dados / Indicadores: Indicador 1A					
Pessoas de 4 e 5 anos de idade					
Dados de População projetada IPARDES		Dados de Matrículas Rede de Ensino		Indicadores	
2015	2016	2015	2016	2015	2016
46089	45127	36974	38917	80,2%	86,2%

Fonte: IPARDES - Projeções Populacionais (tabulações especiais); INEP - Censo Escolar

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Observa-se na Figura 9 que o acompanhamento por meio da fonte alternativa de dados mostra que de 2015 para 2016 a cobertura de matrículas referente ao indicador 1A proposto (Proporção da população de 4 a 5 anos que frequenta escola/creche), o atendimento municipal escolar na faixa etária apresentou ampliação, sendo de 80,2% em 2015 para 86,2% em 2016. Nesse período é possível verificar que houve redução da população projetada de 4 a 5 anos, sendo possível inferir que isso pode ter contribuído para a cobertura do atendimento na pré-escola.

Figura 10 – Dados e indicadores para monitoramento do indicador 1B no município de Curitiba – 2015-2016

Dados / Indicadores: Indicador 1B					
Pessoas de 0 a 3 anos de idade					
Dados de População projetada IPARDES		Dados de Matrículas Rede de Ensino		Indicadores	
2015	2016	2015	2016	2015	2016
87295	86109	30245	28851	34,6%	33,5%

Fonte: IPARDES - Projeções Populacionais (tabulações especiais); INEP - Censo Escolar

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Na figura 10, quanto ao indicador 1B (Proporção da população de 0 a 3 anos que frequenta escola/creche), nesses mesmos anos de análise percebe-se pequena redução no atendimento a crianças dessa faixa etária, sendo que em 2015 o resultado foi de 34,6% e em 2016, de 33,5%, havendo também diminuição quanto à população projetada de 0 a 3 anos.

Os dados sobre matrículas e estabelecimentos da Educação Infantil de Curitiba, disponibilizados no Censo Escolar, publicados pelo Inep, referentes aos anos de 2016 a 2020, foram apresentados neste estudo a fim de demonstrar o panorama das formas de atendimento da Educação Infantil no município, via fontes de números oficiais. No entanto, é importante mencionar que essas informações por si só não são suficientes como referência para aferir a evolução dos indicadores da meta 1 do Plano Municipal de Educação, assim como do PNE, uma vez que há

necessidade de dados populacionais disponíveis de forma desagregada por município e atualizados, para assim calcular os resultados dos indicadores que utilizam essas informações na elaboração dos relatórios de acompanhamento.

Em paralelo, referente à ampliação da oferta da Educação Infantil, especialmente à demanda reprimida de vagas em creche, verifica-se em notícia divulgada no site da Secretaria Municipal de Educação (SME) que a prefeitura busca ampliar o número de vagas em creches por meio de contratos com instituições privadas e comunitárias situadas em Curitiba, para atender, prioritariamente, a crianças de 0 a 3 anos a partir de 2020. A previsão seria contratar 6.400 (seis mil e quatrocentas) vagas, ofertadas gratuitamente, em tempo integral e/ou parcial, a fim de reduzir a fila de espera, com a expectativa de atender à demanda do município. A abertura do edital de credenciamento esteve disponível no Diário Oficial 185, publicado em 26 de setembro de 2019.

O credenciamento das instituições privadas e/ ou comunitárias com o poder público está em acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), previsto no parágrafo 1º, artigo 77, quando houver falta de vagas na rede pública de ensino. Nesse sentido, para que o município assegure o atendimento à Educação Infantil, os contratos firmados com as instituições privadas e/ou comunitárias autorizadas para o atendimento da Educação Infantil tem sido uma medida para garantir o direito ao acesso à educação das crianças de 0 a 5 anos. O município tem a responsabilidade de supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino, conforme dispõe a legislação vigente. No caso da Rede Municipal de Educação de Curitiba, a gerência de CEIs contratados⁵ atua no trabalho pedagógico e na fiscalização das instituições credenciadas ao seu sistema de ensino.

Acerca do funcionamento dos estabelecimentos próprios da Rede Municipal de Curitiba, a mesma notícia ainda diz que, em 2017, a administração municipal iniciou o funcionamento de 16 CMEIs, sendo que doze, embora inauguradas na gestão anterior, ainda não prestavam atendimento por falta de infraestrutura e de profissionais. As novas unidades foram equipadas com insumos, assim como servidores da educação chamados para compor a equipe. Ampliou-se a capacidade de 2,4 mil vagas na rede, com o aumento gradativo da abertura de vagas em

⁵ Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-de-ceis-contratados/6475>. Acesso em 19 maio 2021.

turmas, definidas conforme a demanda da comunidade, além da atualização dos dados cadastrais das crianças.

Por meio dessa notícia é possível perceber indicativos de que a SME de Curitiba, ao solicitar que os pais/responsáveis mantenham o cadastro da criança atualizado, busca-se o cumprimento da estratégia 1.2 do PME, que trata da análise da demanda do Município para expansão da oferta de vagas em creches e/ou pré-escolas. Vale ressaltar que o cadastro da intenção de vaga é disponibilizado via online no site⁶ da SME, ou em uma CMEI ou Núcleo Regional da Educação, caso a pessoa não disponha de recursos tecnológicos para preenchimento.

Infere-se que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba poderá apresentar resultados de aumento da oferta no acesso das crianças de 4 a 5 anos em pré-escola e das de 0 a 3 anos em creche, uma vez que se observou, por meio das notícias disponíveis no site da Secretaria de Educação, que o município tem desenvolvido ações para esse fim.

É importante retomar o contexto dos planos de educação tratados até o momento para assim analisar o conteúdo da meta 1 e suas estratégias para a Educação Infantil e aferir a situação da universalização da pré-escola e ampliação da creche. Ressalta-se, ao longo da presente discussão, que o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos insere-se em outras dimensões que vão além do acesso à vaga nas instituições, sobretudo em condições de permanência, cuja concretização das estratégias dos planos representa ações necessárias para a qualidade educacional, dentre as quais podem-se contemplar: expansão da oferta com condições adequadas de infraestrutura, segundo padrões nacionais de qualidade, investimento na formação do professor e dos profissionais da educação, redução das diferenças por renda, avaliação da qualidade da Educação Infantil e garantia das especificidades desta etapa.

⁶ Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadastro-online/11585>. Acesso em: 05 jul. 2021.

5 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Neste capítulo pretende-se discorrer sobre a qualidade para a Educação Infantil, analisando-se o conteúdo dos textos políticos com o contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas. O contexto da prática é considerado um microcontexto político, “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BALL; BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

A fim de subsidiar as seções que subdividem este capítulo, que tratam dos critérios de qualidade nos documentos nacional e municipal, bem como da avaliação da qualidade, busca-se nos autores das pesquisas selecionadas na Revisão Narrativa de Literatura, apresentadas anteriormente neste estudo, relacionar os aspectos que possibilitassem perceber nos microcontextos as consequências reais e as interpretações dos sujeitos que vivenciam os textos políticos nas suas limitações materiais e nas suas possibilidades (MAINARDES, 2006), a fim de compreender os efeitos da política na qualidade da Educação Infantil. Consta ainda um esquema integrativo neste capítulo com o intuito de apresentar a elaboração de uma síntese do conjunto dessas análises.

Aborda-se ainda o direito à Educação Infantil no contexto da prática em tempos de pandemia, tendo em vista a importância de considerar nesta pesquisa os prejuízos ocasionados pela crise sanitária da COVID-19, na garantia da oferta educacional com qualidade às crianças. Isso se deve especialmente ao fato de que a pandemia interferiu de maneira significativa na organização escolar da Educação Infantil, principalmente no que se refere aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança para o seu desenvolvimento integral.

5.1 PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE QUALIDADE NOS DOCUMENTOS NACIONAL E MUNICIPAL

Nesta seção, analisam-se os critérios de qualidade, apresentados nos documentos nacionais, que trazem referências para organização e funcionamento a serem utilizados pelos sistemas de Educação Infantil. Como recorte de análise, buscou-se verificar os critérios de qualidade em documentos do município de

Curitiba com base em documentos como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006d; 2006e; 2018b), publicações do Ministério da Educação (MEC) e coleta dos critérios. Com base nas indicações extraídas desses documentos nacionais, o empenho foi examinar os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009). Para tal, orientou-se na proposta de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), seguindo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferências e interpretação. A discussão da análise apoia-se nas pesquisas do estudo de Revisão Narrativa de Literatura.

A qualidade pode ser representada no contexto de influência no cumprimento do princípio constitucional e como subsídio para a formulação de políticas públicas para Educação Infantil. O envolvimento de diferentes atores preocupados com a questão da baixa qualidade educacional ofertada contribuiu para a inserção do debate sobre qualidade em textos políticos voltados para a Educação Infantil, como pode ser analisado na trajetória do direito à educação das crianças após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a instituição da LDB (BRASIL, 1996a).

Analisando os aspectos referentes ao contexto da produção de texto, compreende-se que os Parâmetros de Qualidade podem ser considerados como documentos que representam as “vozes” de diferentes atores dos discursos envolvidos na construção do documento, sendo identificada a participação de “instituições governamentais, não governamentais e representantes da sociedade civil engajadas com a melhoria da qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 8), como traz a publicação mais recente. Mainardes (2006) assinala que “os textos políticos são resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

O referido documento esclarece que os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018b) é uma atualização das versões publicadas em 2006, no qual as adequações foram necessárias por conta das mudanças ocorridas na legislação nacional nesse período de tempo, apontando dentre essas, a tendência do país acompanhar os acordos internacionais firmados, como a aprovação em 2015 da Declaração de Incheon (ODS 4), e a instituição da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, além de outros marcos legais e históricos.

Mainardes (2006) explica que para Ball e Bowe é importante o reconhecimento dos estilos de textos (*writerly* e *readerly*), sendo possível perceber “em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas”. Ball e Bowe acreditam que esses profissionais não ficam totalmente de fora do processo formulação ou implementação de políticas. De acordo com os autores, “um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto” (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

Sobre a linguagem do texto dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018b), observou-se a combinação dos dois estilos, com partes mais prescritivas, principalmente nas ações vinculadas em cumprir com as legislações educacionais e nas orientações destinadas aos Gestores de secretarias de educação e das Instituições de Educação Infantil, Professores e profissionais de Instituições de Educação Infantil, com partes mais abertas quando são propostas estratégias que visam à participação em conjunto entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo das crianças, inclusive de familiares e responsáveis, assim como a reflexão das práticas pedagógicas e sobre a rotina da instituição.

Inicialmente, faz-se necessário apresentar a distinção entre parâmetros e indicadores, conforme é explicitado no documento nacional.

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos (BRASIL, 2006e, p. 8).

Como desdobramentos dos parâmetros, os indicadores de qualidade são definidos, possibilitando a “criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais” (BRASIL, 2006e, p. 8).

A definição para os indicadores de qualidade deve abranger tanto os sentidos mais amplos de exigências em nível nacional, assim como considerar os indicadores construídos em sentido local, no município e pela comunidade das instituições (BRASIL, 2006e).

Foram selecionados para análise os Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, 2006d; 2006e; 2018b), por trazerem embasamento para monitorar a qualidade. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) também são sinalizadores que revelam aspectos da realidade da Educação Infantil, pois se referem aos instrumentos que trazem os critérios fundamentados nos parâmetros, viabilizando a autoavaliação da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil, em uma ação conjunta dos profissionais da educação, famílias e demais pessoas comunidade (BRASIL, 2009a).

O documento do município, apresentado no anexo D, por sua vez, traz em uma única publicação os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) (CURITIBA, 2009).

Com base na leitura analítica dos Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, 2006d; 2006e; 2018b) foram coletados os dados iniciais da investigação e identificadas 91 (noventa e uma) unidades de registro e contexto, que tiveram como referência os principais aspectos dos itens de cada seção dos documentos, sendo significadas em temas. Na sequência foram contabilizadas as unidades de registro, no intuito de observar o número de itens presentes e a frequência de aparição numa mesma unidade de registro, significativas no processo de organização da codificação. Iniciaram-se os agrupamentos das unidades de registro, tendo como base os aspectos semelhantes dos temas no conjunto de suas características. Com os agrupamentos formados e estabelecidas as subcategorias, realizou-se a escolha das categorias (A, B, C, D, E, F, G), conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Categorias parâmetros de qualidade

	Categorias de análise	Subcategorias	Frequência	
			Nº de itens presentes	%
A	Prática educativa	1. Multiplicidade de experiências e linguagens da criança. 2. Interações e brincadeiras como eixos estruturantes. 3. Ação indissociável do cuidar e educar. 4. Práticas embasadas na concepção de criança.	29	31,9
B	Projeto Pedagógico	1. Princípios éticos, políticos e estéticos da proposta pedagógica. 2. Documentação e reflexão sobre as práticas educativas. 3. Currículo em articulação com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. 4. Reconhecimento da identidade pessoal, respeito e valorização das diversidades.	18	19,8
C	Formação e valorização docente	1. Formação inicial e continuada dos professores e profissionais. 2. Valorização profissional e carreira dos professores e profissionais. 3. Condições para o trabalho dos professores.	16	17,6
D	Gestão participativa	1. Gestão pautada nos princípios democráticos. 2. Fortalecimento da participação da comunidade escolar no projeto pedagógico e em decisões compartilhadas. 3. Gestão comprometida com as determinações normativas e ações com base na transparência.	15	16,5
E	Organização dos espaços	1. Materiais didático-pedagógicos e brinquedos nas atividades de rotina das crianças. 2. Ambientes físicos e condições adequadas de instalações e equipamentos. 3. Organização dos espaços que possibilitem autonomia e interações com segurança.	5	5,5
F	Relação escola e família	1. Comunicação, orientações e acolhimento (famílias das crianças). 2. Ação da família complementar ao desenvolvimento do trabalho desenvolvido na instituição. 3. Importância da participação da família nos processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da instituição.	4	4,4
G	Rede de proteção	1. Intersetorialidade como rede de proteção ao desenvolvimento integral das crianças. 2. Respeito aos direitos da criança. 3. Promoção da saúde, bem-estar e nutrição como condições indispensáveis ao desenvolvimento infantil.	4	4,4
TOTAL			91	100%

Fonte: a autora, 2021, com base em Brasil, 2006d; 2006e; 2018b.

As categorias foram organizadas em ordem decrescente, conforme a quantidade de itens presentes. Com as categorias estabelecidas, buscou-se nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação

Infantil (CURITIBA, 2009) a coleta dos dados secundários, por meio dos objetivos dos itens apresentados no documento, que por sua vez teve a concepção de criança como sujeito de direitos.

Durante a análise comparativa entre o documento municipal e as categorias definidas, observou-se que dos 63 objetivos analisados, 29 se enquadraram em duas ou três categorias por fazerem relações entre elas, e por isso a quantidade ficou acima do total de objetivos analisados, conforme mostra a Tabela 11:

Tabela 11 – Parâmetros de qualidade municipal × Categorias

Categorias	A	B	C	D	E	F	G
Objetivos parâmetros (%)	34	21	6	8	9	13	3
	36,2%	22,3%	6,4%	8,5%	9,6%	13,8%	3,2%

Fonte: a autora, 2021.

Percebeu-se que apenas por meio de um único documento não seria possível contemplar alguns elementos que fizeram parte no processo de agrupamento das unidades de registro em categorias comuns, pelo fato de que o conceito de qualidade se constitui em um processo dinâmico e contínuo.

Portanto, optou-se por buscar ainda outras fontes de dados em documentos referentes à Educação Infantil disponibilizadas no site da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Posteriormente ao ano de publicação dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009) encontraram-se no site diversos documentos que pudessem contribuir para análise.

Com isso, outros 17 (dezessete) documentos listados foram considerados (anexo B - E). Com base nos títulos desses documentos e no principal objetivo deles, observou-se a qual categoria correspondem e da mesma forma os documentos fazem relação com mais de uma categoria.

Tabela 12 – Consolidado Parâmetros de qualidade municipal e outros documentos × categorias

Categorias	A	B	C	D	E	F	G
Objetivos parâmetros	34	21	6	8	9	13	3
Outros documentos da SME	17	15	17	1	5	4	3
Total	51	36	23	9	14	17	6
(%)	32,7%	23,1%	14,7%	5,8%	9,0%	10,9%	3,8%

Fonte: a autora, 2021.

Na sequência, apresentam-se os aspectos referentes à análise consolidada por dados condizentes aos critérios para a qualidade da Educação Infantil nos documentos em cada uma das categorias estabelecidas.

É importante explicar que os valores assegurados não significam grau maior ou menor de importância. Com a análise, foi possível perceber que o índice nas Categorias A, B e C significou uma representação dos aspectos relevantes para a qualidade da Educação Infantil, especialmente fundamentada na prática educativa e nas propostas pedagógicas que considerem a concepção de criança, bem como na formação continuada do professor e dos profissionais dessa etapa educacional.

A premissa foi relacionar as categorias para Educação Infantil de qualidade por meio de autores da Revisão Narrativa de Literatura apresentada anteriormente neste estudo. Para tal, enfatizaram-se aspectos que possibilitassem a análise do contexto da prática à luz dessas pesquisas, com objetivo de extrair as consequências reais vivenciadas pelas limitações materiais e possibilidades que os textos políticos carregam, bem como a interpretação ativa (MAINARDES, 2006) dos professores, profissionais da Educação Infantil e familiares, além das políticas em suas realidades locais.

Categoria A – Prática educativa

Os 32,7% contemplaram aspectos relacionados à concepção de criança, considerando-a como um sujeito social e histórico, capaz de interagir e produzir cultura. Esse percentual mostrou que as crianças precisam ser cuidadas e educadas tendo como eixo estruturante da prática pedagógica as interações e brincadeiras. Destacou-se a importância de explorar as múltiplas formas de expressão e linguagem da criança na construção da sua autonomia e identidade, por meio da participação e proporcionando tempos, espaços e materiais organizados para o desenvolvimento das aprendizagens. Na ação educativa, faz-se necessário que as crianças sejam incentivadas a

brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros

de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006d, p. 19).

O respeito às diversidades culturais, étnico-raciais e religiosas, assim como o respeito às necessidades especiais se apresentaram como aspectos necessários no direito à convivência coletiva e à valorização para o desenvolvimento integral da criança.

Dentre as pesquisas que contemplaram a Revisão Narrativa de Literatura, verificam-se autores que abordam a importância do espaço da Educação Infantil no reconhecimento da concepção de criança e da função inseparável do cuidar e educar. No entanto, tais pesquisas evidenciam situações que contradizem as orientações dos documentos norteadores para a Educação Infantil com a prática, o que interfere na oferta com qualidade. Na pesquisa de Alves (2013), por exemplo, observou-se que, em momentos da rotina, nos quais devem ser valorizados aspectos educacionais como recreio, hora do almoço, escovação de dentes ou de lavagem das mãos, há cobrança para que outro profissional cuide das crianças. A autora afirma que em momentos como os de cuidados pessoais da criança “ainda vigora a compreensão de que estão fora da educação, são vistos de forma compartimentalizada” (ALVES, 2013, p. 182).

Semelhantemente, Dal Coletto (2014, p. 382) percebe a dificuldade dos professores e educadores nas creches pesquisadas em articular o cuidar e educar, uma vez que demonstram insatisfação por terem que participar com as crianças de momentos como banho, alimentação e trocas, sob argumentação do professor, por um lado, de que o monitor pode realizar essas tarefas, e por outro do monitor, que alega falta de tempo por conta da quantidade de crianças a serem atendidas. Com isso, “infelizmente a prática do discurso da indissociabilidade do cuidar e educar ainda não é tão presente nos cotidianos das creches” (DAL COLETO, 2014, p. 382), sendo necessário compreender a intencionalidade pedagógica para assim, de forma planejada ou não, transformar cuidados em momentos de aprendizagem.

Nas pesquisas, observaram-se outras questões que contradizem a concepção de criança como sujeito de direito, “competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (BRASIL, 2006d, p. 13), e constatou-se uma visão ainda assistencialista para a Educação Infantil, como aponta Alves (2013), com propostas compensatórias ou preparatórias com foco na escolarização. Na pesquisa de Silva (2019a, p. 91) constam as escolas-classes, que recebem as

crianças da pré-escola, e constata-se que essas instituições não oferecem espaço físico adequado para a qualidade do atendimento na Educação Infantil, ou seja, atendem a crianças de quatro e cinco anos em turmas de escola-classe sem que o espaço seja organizado e pensado para elas. Assim, a autora demonstra preocupação com o tempo dispensado a atividades que não contemplam os interesses e as necessidades das crianças, principalmente pela falta de espaços adequados como parquinho, brinquedoteca e área verde, fundamentais para oportunizar brincadeiras e interações às crianças.

Correia (2013, p. 108) trata sobre “concepções que entendem crianças e famílias como necessitados de correções”, isso devido à situação de pobreza e à desestruturação familiar verificadas na região, o que fica evidenciado em discursos proferidos ao longo das entrevistas. Daí resultam ações cuja visão volta-se para “crianças carentes”, o que contraria a concepção de criança afirmada nos documentos nacionais, os quais a reconhecem como rica, ativa e produtora de cultura. Silveira (2016) revela ainda a superficial compreensão de alguns municípios pesquisados quanto à função social da Educação Infantil, mantendo-se a prática de articular o educar com o cuidar, restringindo-se a apenas disponibilizar produtos e serviços de consumo e higiene.

Categoria B – Projeto pedagógico

No tocante às Propostas Pedagógicas, os 23,1% indicaram que consideram a criança como centro das ações educativas e que o trabalho do professor com as crianças deve ser pensado e planejado com base na função indissociável do cuidar e do educar, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, bem como o respeito e a valorização das diversidades. A autonomia no processo de construção das propostas é fundamental, pois representa a constituição de identidade das instituições, dos profissionais que nela trabalham, das crianças atendidas e dos familiares, considerando-se o fato de exercer os princípios de gestão democrática e com isso possibilitar a participação da comunidade escolar como um todo no processo de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico.

As propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, que se referem à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à

ordem democrática, da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2006e). Também devem manter consonância com as orientações e diretrizes legais nacionais e municipais vigentes, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), e o estabelecimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) (BRASIL, 2017).

A apresentação e a organização do currículo devem estar articuladas com práticas que proporcionem às crianças manifestarem experiências, linguagens e saberes no processo de apropriação dos conhecimentos do mundo social, cultural e natural. O planejamento de propostas precisa considerar a organização de tempo, espaços e materiais adequados para o desenvolvimento de aspectos como curiosidade e imaginação, bem como permitir diferentes formas de expressão, tendo em vista a acessibilidade e a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação na participação das atividades.

As propostas devem proporcionar a experiência de trabalho por meio de documentação pedagógica, com base na ideia da transformação do cotidiano, de um processo investigativo, de intencionalidade e diálogo, no qual se “valoriza a experiência de aprender de cada bebê e cada criança, em um processo relacional que perpassa por: observar; escutar; registrar; analisar e interpretar; comunicar; planejar” (CURITIBA, 2020, p. 129).

É fundamental as propostas contemplarem ações de acolhimento e parceria, com olhar sensível e em respeito ao processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em consonância com aspectos identificados nas pesquisas e apresentados na Categoria A, no que se refere ao Projeto Pedagógico destacam-se propostas que reforçam a cisão da Educação Infantil, tendo a creche caráter assistencialista no atendimento enquanto na pré-escola ocorre antecipação da escolarização. Alves (2013, p. 191) leciona que as influências políticas de bases neoliberais fortalecem esse tipo de retrocesso na Educação Infantil e que propostas como essas são, talvez, as principais responsáveis pelo estado de precariedade verificado em muitas unidades desse nível de ensino.

Outra preocupação refere-se à aquisição de materiais didáticos apostilados, os quais interferem no desenvolvimento com autonomia das propostas pedagógicas das instituições e no trabalho do professor, especialmente em instituições privadas e

que fazem parcerias com o setor público para a oferta de vagas na Educação Infantil. Sobre isso, Costa (2014) pontua o uso de materiais apostilados como um malefício, demonstrando em sua pesquisa que a maior parte das instituições particulares de ensino adotam material apostilado e isso interfere no nível de formação e experiência de professores e monitores, que se verifica consideravelmente menor do que em instituições municipais, as quais não utilizam qualquer espécie de material apostilado. A autora enfatiza que as atividades, quando elaboradas por professores e pela equipe da própria instituição, como no caso da escola municipal investigada, as atividades respeitam particularidades e necessidades dos alunos no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Consideram-se ainda limitações que distanciam a construção de um Projeto Pedagógico alinhado com as orientações legais quanto a currículo, organização de espaços, tempos e materiais. Na pesquisa de Silveira (2016), por exemplo, na região pesquisada identificaram-se fragilidades referentes ao sistema de ensino de municípios que têm projetos da Secretaria de Educação envolvendo a Secretaria de Saúde. Dentre outras problemáticas, a autora verificou a inexistência de um setor específico para acompanhamento pedagógico em creches e pré-escolas, afirmando que tal situação impede atendimento às especificidades da Educação Infantil, o que precisa ser realizado por profissionais que disponham de conhecimentos técnicos voltados à primeira etapa da educação básica (SILVEIRA, 2016).

Categoria C – Formação e valorização docente

O percentual de 14,7% refere-se a ações de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil em serviço. Tratam-se de propostas de estudos e reflexões, como os Cadernos da Semana de Estudos Pedagógicos produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) desenvolvidos nas unidades entre os grupos para o desenvolvimento contínuo profissional de conhecimentos referentes à Educação Infantil, dentre outras publicações orientadoras para o trabalho do professor e demais profissionais das instituições. Além disso, são desenvolvidas outras ações formativas na RME de Curitiba, como o Programa Veredas Formativas e o desenvolvimento profissional proposto em três eixos formativos: formação inicial, formação continuada ampla e formação continuada específica, conforme apresentado pela rede (Figura 11).

Figura 11 – Formação para os profissionais da educação na RME



Fonte: Curitiba, 2021, p. 7.

Outros aspectos importantes condizentes à qualidade nessa categoria de ensino se referem ao ingresso no magistério por meio de concurso público, bem como à necessidade de valorização da carreira dos professores e outros profissionais da Educação Infantil, valorização salarial, jornada de trabalho que contemple tempo e espaço para planejamento na rotina de trabalho, assim como ao tamanho dos grupos de crianças de acordo com a faixa etária e proporcional ao número de professores e ao espaço das salas.

Condições de trabalho do professor da Educação Infantil, formação e valorização profissional são questões muito presentes nas pesquisas que tratam da oferta de qualidade para crianças em creches e pré-escolas públicas.

Em especial, destacam-se os estudos que abordaram as instituições conveniadas com o município e as escolas privadas que fazem parcerias com setor público, as quais revelam discrepâncias nas condições de trabalho dos professores e profissionais em relação às instituições da rede direta dos municípios (OLIVEIRA, 2013b; COSTA, 2014; FRANCO, 2015; SILVA, 2016, SILVA, 2020a, MONTANO, 2018). Outros estudos apontam as limitações de determinados municípios, assim como a importância e a necessidade da formação inicial e continuada dos professores e profissionais da Educação Infantil (SILVEIRA, 2016; DAL COLETO, 2014; MORGADO, 2017; SILVA, 2019a; SOUZA; NUNES, 2020; LIMA, 2016; LIMA, 2018, dentre outros). De forma geral, no conjunto dessas situações destacam-se:

- a) o número de alunos atendidos quanto à relação adulto/criança por profissional;

- b) a jornada de trabalho, que não contempla tempo para formação e planejamento;
- c) ausência ou tardia implementação de plano de carreira aos profissionais;
- d) espaços adaptados, o que interfere nas condições de trabalho do professor e no bem-estar das crianças;
- e) falta de realização de concursos para contratação temporária de trabalho e/ou efetivação de professores da Educação Infantil;
- f) importância e necessidade da formação inicial e continuada a professores e outros profissionais.

Na pesquisa de Alves (2013), os depoimentos dos participantes revelaram insatisfação quanto ao investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da rede. Evidenciou-se também a dificuldade do município em cumprir o plano de carreira disponível para os profissionais da educação, uma vez que utiliza indicações e contratos de trabalho temporário na contratação de professores ao invés de realizar concurso público. Em razão disso, além dos prejuízos quanto à garantia condições de trabalho, também há perdas de investimento na formação inicial e continuada dos profissionais, mostrando em situações como essa a existência de iniciativas das professoras buscarem por conta própria tempo para fazer cursos e formações, por vezes realizados em horário de trabalho, o que implica providenciar pessoas que possam substituí-las nas atividades com as crianças.

Categoria D – Gestão participativa

Os 5,8% abordaram ações de funcionamento da gestão pedagógica e administrativa na perspectiva democrática, emitindo transparência e fortalecimento da participação da comunidade escolar. Quanto à gestão municipal, tratou-se da importância das ações com vistas à cobertura no atendimento das crianças da Educação Infantil, indicando a importância de mapeamento e gestão da demanda para ampliação de vagas, bem como aprimoramento de procedimentos de matrículas e transparência nos instrumentos adotados, tendo em vista, ainda, medidas que priorizem a matrícula das crianças de 0 a 3 anos em situação de vulnerabilidade social.

Tais ações condizem com o cumprimento das orientações e das exigências legais na garantia do funcionamento regular das instituições, promovem a formação

de gestores e outros profissionais das instituições, fornecem tempo, espaço equipamentos e materiais em condições necessárias para um trabalho de qualidade.

A gestão participativa é compartilhada e cooperativa, envolve a “criação de instrumentos que promovam a avaliação e a melhoria contínua da gestão da Secretaria de Educação e das Instituições de Educação Infantil, bem como das práticas dos Professores, com o objetivo de aprimorar o atendimento às crianças” (BRASIL, 2018b, p. 28). Quanto a promover a gestão democrática, pontuou-se a necessidade de realizar processos de seleção dos gestores das instituições que seguissem tais princípios e também o incentivo à participação dos profissionais da Educação Infantil, dos pais e dos responsáveis nos Conselhos Escolares e demais instâncias colegiadas (BRASIL, 2018b).

A gestão das instituições apresenta o papel dos gestores como profissionais que atuam “em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local” (BRASIL, 2006e, p. 36), com destaque para ações na perspectiva da gestão democrática e participativa. Com isso, destaca-se a importância do gestor em criar canais que proporcionem a participação de familiares, professores e demais profissionais no processo de elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica.

Na gestão participativa há comprometimento da organização quanto ao calendário escolar, a fim de assegurar o cumprimento do tempo do atendimento em turno parcial ou integral e divulgar sistematicamente orientações e normas da instituição. O cultivo pelo clima de respeito, cooperação e profissionalismo entre as equipes de profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil e as famílias das crianças é uma das ações fundamentais no trabalho do gestor (BRASIL, 2006e; 2018b).

O gestor deve se envolver nas formações pedagógicas continuadas e suas ações pedagógico-administrativas devem ser fundamentadas na legislação vigente. A participação das famílias no processo educativo deve ser fortalecida, assim como a efetivação da Associação de Pais, Professores e Funcionários e dos Conselhos, desenvolvendo ações compartilhadas e respeitando à diversidade de constituições das famílias (CURITIBA, 2009).

No que tange à gestão, as pesquisas revelaram aspectos que levam à reflexão quanto à autonomia relativa das instituições, o que pode representar um fator relevante na atuação do gestor das instituições públicas de Educação Infantil.

Sobre isso, considera-se que as políticas educacionais nem sempre se materializam nas escolas, tendo em vista os desafios na cobertura de vagas em creches e pré-escolas diante das condições reais das instituições para atender às crianças de forma adequada quanto a organização, funcionamento e planejamento da oferta.

Como ponto de partida, é importante dissertar sobre a necessidade de os gestores conhecerem a demanda por vagas no município e nas instituições para organização e planejamento da oferta.

A pesquisa de Souza e Nunes (2020) apresenta dados levantados por meio das entrevistas com gestores da Educação Infantil sobre a expansão da pré-escola em municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Constatou-se nesses dados que os gestores desconhecem a demanda reprimida no acesso a creches e pré-escolas e que as ações da gestão não são organizadas conforme o levantamento do número da população infantil que necessitam do atendimento à Educação Infantil. Essa situação corroborou outros estudos que mostraram a presença de outros municípios que não tinham conhecimento do número de crianças residentes da faixa etária da Educação Infantil, dentre outras informações essenciais para a gestão, como número de matrículas e de crianças não atendidas, ou seja, não havia um planejamento da política de Educação Infantil por meio da realização de um diagnóstico para verificar essa situação (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011 *apud* SOUZA; NUNES, 2020).

Como ponto positivo demonstrado nas entrevistas, Souza e Nunes (2020, p. 10) mencionam mudanças no critério de matrículas por meio do cadastro único, explicando que foram impulsionadas pelo Ministério Público na exigência de mecanismos de transparência, com exceção de um município no qual a entrevista mostrou que apenas realiza a divulgação do calendário de matrículas em jornal e com cartaz na escola. Para tais mudanças, na visão dos autores, a obrigatoriedade na pré-escola “parece institucionalizar a matrícula, instaurando um processo de busca ativa”, o que para eles auxilia os municípios no enfrentamento das desigualdades na oferta de vagas.

Em relação aos critérios de matrículas, Morgado (2017) observou no relato das diretoras participantes de sua pesquisa uma visão assistencialista do atendimento nos CMEIs, sendo que, para elas, a estratégia do Plano Municipal quanto ao mapeamento da necessidade da oferta de vagas deveria ocorrer em conjunto com a direção escolar.

Quanto às atividades que envolvem a gestão participativa, o fortalecimento da comunidade escolar, de professores e demais profissionais da instituição em decisões compartilhadas, é fundamental articular por meio do diálogo a prática de reflexão contínua desses atores sobre a Proposta Pedagógica a fim de buscarem melhorias e soluções para as demandas do contexto escolar. A pesquisa de Dal Coletto (2014), por exemplo, contribui ao mostrar que embora haja a consciência dos participantes de sua pesquisa sobre a importância da participação ativa de toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, verificou-se que no cotidiano das creches investigadas essa ação não acontece de forma efetiva. Dal Coletto (2014, p. 380) leciona que “na maioria das realidades educacionais esse é um documento de ‘fachada’ que pouco é utilizado em seus princípios reais, sendo apenas construído para cumprir uma exigência legal ou cobranças das secretarias de educação”. Com isso, a autora enfatiza a necessidade do projeto político estar em articulação direta com a prática pedagógica do cotidiano da creche, assim como conscientiza que a participação de familiares, funcionários, dirigentes, educadores e professores, ou seja, de todos, possibilita a avaliação da qualidade desejada no atendimento às crianças na instituição.

Em relação à gestão democrática, Souza e Nunes (2020, p. 21) observam a gestão participativa como uma meta ainda a ser alcançada, tendo em vista que “a presença de hierarquias nas escolas permanece, mesmo que em níveis mais tênues, resultando em tensões entre os docentes no cotidiano escolar”.

Categoria E – Organização dos espaços

Os 9,0% contemplaram as condições adequadas dos espaços, materiais e mobiliários para o desenvolvimento das aprendizagens e de autonomia das crianças. A infraestrutura das instituições de Educação Infantil, seus espaços, materiais e equipamentos devem ser destinados prioritariamente às crianças a fim de atender às suas necessidades de “saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego” (BRASIL, 2006e, p. 42), mas também de atender às necessidades das famílias e dos profissionais que trabalham na instituição.

A acessibilidade de espaços, mobiliários e recursos pedagógicos é um fator fundamental para o atendimento das crianças com deficiência em suas necessidades educacionais especiais.

Os espaços, mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e brinquedos devem ser seguros e não oferecer riscos à saúde da criança. Deve existir área externa com brinquedos e objetos que atendam às diferentes idades por meio de exploração que estimule a criatividade, a fantasia e a recreação. A organização dos materiais e brinquedos deve ser disponibilizada de forma segura e de forma a promover a autonomia da criança.

A quantidade suficiente de brinquedos, materiais pedagógicos, livros literários diversificados, entre outros recursos e a qualidade destes é importante para o desenvolvimento das diferentes práticas pedagógicas (CURITIBA, 2009).

Os ambientes, além de proporcionarem aconchego, devem ainda ser desafiadores, instigar a curiosidade e a imaginação, propiciando às crianças formas de interagir com seus pares e com os adultos. A escolha das cores das paredes dos espaços precisam deixar os ambientes mais bonitos e instigantes, de preferência com exposição de desenhos feitos pelas próprias crianças, com fotos e outras produções realizadas por elas a fim de compartilharem experiências e conhecimentos (BRASIL, 2006e; 2018b).

Os desafios e as limitações para expansão da oferta em Educação Infantil, especialmente a necessidade de espaços físicos em condições favoráveis para um atendimento de qualidade na infância, estiveram presentes de forma expressiva nas pesquisas realizadas em diversos municípios brasileiros.

Alves (2013) evidenciou condições inadequadas dos espaços das unidades de Educação Infantil visitadas no município pesquisado, retratando que são utilizados espaços improvisados, funcionam em imóveis residenciais alugados ou em sistemas de convênio. No relato, evidenciam-se as condições precárias das unidades e o desprovimento de “propostas pedagógicas próprias, com escassez de recursos, materiais, livros, brinquedos e/ou espaços condizentes à especificidade da Educação Infantil” (ALVES, 2013, p. 184). Além disso, aborda-se ainda a falta de água, energia elétrica e internet, confirmando-se uma situação de precariedade e de negligência ao expor crianças e adultos a espaços nessas condições.

Silva (2019b) também observou carências nas estruturas, referindo-se principalmente aos espaços para recreação, refeitório e banheiros para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos nas instituições investigadas.

Correia (2013, p. 93) mostra que a unidade conveniada pesquisada também utiliza de espaço improvisado, tal como uma moradia residencial, percebendo a

diferença em relação à unidade direta, que apresenta melhor organização do espaço físico. Contudo, em ambas as instituições a autora verifica que há restrições que “impõem uma lógica de funcionamento que nem sempre atende aos interesses das crianças” (CORREIA, 2013, p. 93).

Possebon (2016, p. 87) utiliza o termo “acantonamento” para a situação dos espaços que não foram planejados e que recebem as crianças em estruturas improvisadas e em salas inapropriadas. Apresenta ainda como ponto de atenção os direitos das crianças de 0 a 3 anos, para que estes não sejam “achatados” em função da obrigatoriedade da oferta de vagas na pré-escola das crianças a partir dos 4 anos de idade.

Na pesquisa de Silva (2016), por exemplo, identificou-se nas instituições espaços com boa organização espacial, parte externa ampla, com parque e outros ambientes para o lúdico. No entanto, perceberam-se limitações para o uso desses espaços na maior parte da rotina das atividades diárias, uma vez que, por não ser arborizado, torna-se inviável a utilização devida à alta temperatura e pela exposição ao sol.

A necessidade de adaptações dos espaços demonstra-se assunto recorrente nas pesquisas, principalmente em Morgado (2017), Lemos (2018), Lima (2018), Reis, (2019), Souza e Nunes (2020), no que diz respeito ao estabelecimento da Lei 12.796/13, que trata da obrigatoriedade na pré-escola.

O fator da obrigatoriedade e as estratégias de expansão implementadas pelos municípios para suprir a carência de vagas incide de forma significativa na qualidade da oferta. Isso pela desconsideração, antes de estabelecer a determinação legal, quanto a buscar ações com vistas ao investimento necessário para acolher as crianças em uma estrutura física planejada e que possibilite o desenvolvimento do trabalho pedagógico sem perdas para elas e em respeito às especificidades da Educação Infantil. Silva (2019a, p. 90), sobre esse aspecto, afirma que “o espaço das instituições infantis são mediadores de aprendizagens e, como tal, precisa oferecer bem-estar, segurança e sugerir explorações e descobertas”. Silva mostra que os professores participantes em sua pesquisa compreendem a importância do espaço físico e que essa falta pode trazer prejuízos ao trabalho pedagógico.

Categoria F – Relação escola e família

Os 10,9% trouxeram aspectos que consideram complementar a ação da família e que é imprescindível ao processo educativo das crianças e ao desenvolvimento do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil que exista uma relação de respeito às diversidades e boa comunicação entre a escola e a família. Essa relação envolve as famílias quanto a trocas de informações, assim como orientações sobre aspectos da saúde, proteção, bem-estar e cuidado. O processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança é algo para ser compartilhado com os responsáveis disponibilizando a documentação pedagógica, permitindo ainda momentos em que a família possa participar práticas educativas e culturais no espaço escolar e atividades extensivas ao ambiente de suas casas. A participação da família é essencial nos processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da instituição, dentre outras ações que devem ser tomadas de forma compartilhada.

Relacionada à categoria da gestão participativa, a relação escola e família, por sua vez, integra as práticas de compromisso com esses agentes, o acolhimento das crianças na instituição, considerando o direito delas ao cuidado e à educação para um desenvolvimento integral, bem como o respeito às diversidades sociais e culturais.

Novamente, trazendo para a discussão Souza e Nunes (2020), a pesquisa das autoras traz à tona questões necessárias para reflexão quanto à realidade presenciada nos municípios pesquisados no tocante aos desafios da expansão da cobertura na Educação Infantil que interferem na relação entre escola e família. As autoras revelam a existência de uma percepção preconceituosa dos gestores sobre as famílias, o que conduz para uma relação assimétrica, mesmo a família tendo sua importância representada na legislação e ainda em pesquisas no campo da infância. As autoras mostram ser um grande desafio no contexto da Educação Infantil romper com esse tipo de relação, assim como a necessidade do enfrentamento de noção idealizada de família e de superioridade em relação às famílias pobres que procuram o atendimento nas instituições públicas.

Um dos relatos dos gestores participantes da pesquisa deixa claro um desencontro sociocultural entre a família e a instituição. Sobre a fala do gestor, as autoras colocam que

carrega a concepção de que há famílias que deveriam ter mais direito que outras e que o Estado, a partir de programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza, fomenta o desemprego e o abandono dos filhos (SOUZA; NUNES, 2020, p. 6).

Com isso, as autoras explicam que apenas a dimensão socioeconômica não é suficiente para compreender esse conflito, mas percebe-se o lugar de prestígio atribuído aos gestores nas instituições em relação às mães de classe popular, inferiorizadas por menor valor moral na educação das crianças. Além disso, existe ainda o fator carência de vagas no município, cuja problemática recai sobre o outro ao invés de tais providências que envolvem uma política educacional de qualidade serem tomadas pela Secretaria de Educação (SOUZA; NUNES, 2020).

De forma semelhante, Lima (2018) aborda que ainda prevalece discussão sobre o lugar onde ficará o filho da mulher trabalhadora. A autora considera isso um fator relevante, uma vez que as mães que trabalham necessitam da vaga para os filhos dentro do contexto das relações sociais e econômicas para a sobrevivência. Contudo, Lima deixa claro que a Educação Infantil é direito de todas as crianças.

Correia (2013, p. 91) apresenta interessante argumentação ao considerar que a participação dos familiares interfere na qualidade da educação, mas os processos acabam por afastá-los das instituições pela atribuição de culpa, afinal, essas famílias entendem a escola como ambiente de reclamações sobre negligência e responsabilização pela situação de pobreza.

Essa afirmação tem como base os depoimentos de diretores, coordenadoras e professoras da instituição pesquisada, retratando a cobrança da escola em relação à família, cuja visão encontra-se articulada com a educação e a pobreza. Com isso, percebem-se aspectos negativos em relação às concepções sobre as famílias das crianças, tais como: ausência de acompanhamento dos pais por conta da necessidade de trabalho; falta de instrução dos familiares, o que compromete o trabalho educativo com as crianças; e falta de interesse para com a educação dos filhos decorrente da falta de estruturação familiar (CORREIA, 2013).

Considerando a participação dos familiares nas instituições pesquisadas observou-se que a unidade pública apresenta mecanismos institucionalizados de participação por meio de Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar, por estarem vinculados diretamente à rede e pela obrigatoriedade do atendimento às diretrizes da legislação. Na unidade conveniada foi observado que não existem

esses mecanismos, restringindo-se apenas ao acompanhamento das atividades escolares e à participação em reuniões e festividades (CORREIA, 2013).

Categoria G – Rede de proteção

Os 3,8% mostram aspectos referentes à ação intersetorial e integrada com as políticas de primeira infância em garantia dos direitos e das necessidades da criança, tendo em vista as condições indispensáveis para o desenvolvimento integral delas, os quais envolvem saúde, proteção e bem-estar. Como exemplos, citam-se o Programa Mama Nenê, que incentiva o aleitamento materno dos bebês, conforme apresentado nos documentos Educação e Saúde: orientações para o trabalho nos berçários (CURITIBA, 2019), e o Programa Sinais de Alerta: a educação e o cuidado permanente das crianças (CURITIBA, 2017), envolvendo profissionais da Saúde e da Educação na observação de possíveis sinais que possam comprometer o desenvolvimento integral da criança, sendo ambos voltados para CEMEIs e CEIs Contratados de Curitiba.

Consideravelmente, observou-se que muitas pesquisas fizeram menção à articulação intersetorial e à proteção dos direitos sociais da criança. Ainda houve autores que abrangeram compreender a participação da instituição na rede de proteção social (COSTA, 2014; KLEMMANN, 2016) ou nas entrevistas trouxeram as políticas de articulação intersetorial (MORGADO, 2017; SILVA, 2020b).

Contudo, especialmente em relação à creche, a presença de concepções de assistências é um ponto de atenção. Correia (2013) observou nas creches pesquisadas, com base nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, a relação do cuidado com a situação de carência das crianças e da realidade da pobreza local. Mostrou a preocupação dessas creches em suprir as necessidades das crianças, sendo a alimentação, cuidado este inserido na política da região, apontada pela entrevistada da creche conveniada como um aspecto importante, uma vez que, segundo ela, trata-se de um fator que pode interferir na avaliação da qualidade da instituição.

De forma semelhante, Lima (2016) verificou que ainda persiste uma visão assistencialista compensatória sobre a Educação Infantil em suprir as carências da criança pobre. Os discursos dos profissionais da educação participantes da

pesquisa revelaram percepção de qualidade com foco em higiene, alimentação, saúde e bem-estar das crianças.

Alves (2016) identificou a vulnerabilidade como um critério adotado para ofertar a vaga em creche no município pesquisado, diante da dificuldade em atender a todas as crianças de 0 a 3 anos de idade, demanda reprimida existente pela falta de vagas em instituições públicas. Assim, percebeu que o acesso à creche demonstra uma medida proteção às crianças em situação de risco, o que caracteriza o atendimento à infância em uma estratégia para combater a pobreza, porém não garantindo o direito à educação a todas as crianças.

Diante da multiplicidade que envolve a qualidade da Educação Infantil na dimensão que articula uma rede de proteção aos direitos das crianças, observa-se em algumas pesquisas que fizeram parte da revisão de literatura (BATISTA, 2018; SILVA, 2019b; FARIAS, 2018, REIS, 2019) referências a Programas do Governo Federal, como o Brasil Carinhoso e/ou ao Programa Criança Feliz, sendo este segundo de caráter intersetorial que integra as políticas envolvendo áreas tais como: assistência social, saúde, educação, direitos humanos e entre outras.

Sobre tais programas, destacam-se as análises dos autores quanto ao caráter assistencialista em creche (BATISTA, 2018), de retrocesso do direito ao acesso à Educação Infantil de qualidade (SILVA, 2019b), ou que fortalecem as parcerias público-privadas (FARIAS, 2018).

Os aspectos pontuados que buscaram relacionar as categorias para uma educação de qualidade, com fundamento nas pesquisas, permitem refletir que ainda persistem concepções de educação da infância que retrocedem a uma visão assistencialista, especialmente na creche, e de preparação com ênfase na escolarização para a pré-escola. Ambas se demonstram divergentes com a construção social e pedagógica de debates democráticos que delinearam ao longo da história as necessidades de transformação das práticas educacionais com as crianças.

Vale ressaltar o reconhecimento de avanços importantes na legislação, uma vez que são conquistas fundamentais para o campo da Educação Infantil. Contudo, na prática, as dificuldades colocadas na discussão das categorias representam situações conflituosas vivenciadas pelos sujeitos (crianças, professores, gestores, profissionais e famílias), e isso interfere na qualidade do atendimento.

Compreende-se que o cuidado com as necessidades não deve ser desarticulado com o fazer educativo para não reduzir a função sociopolítica e pedagógica das propostas para a Educação Infantil.

Menos ainda essas propostas devem ser limitadas ou substituídas por programas políticos que tendem a reforçar uma ideia hegemônica e universalizadora para a primeira infância (MOSS, 2005b), com medidas que fragmentam o direito à educação de qualidade socialmente referenciada para as instituições públicas, que devem ser compostas de professores formados e preparados para exercer o trabalho docente.

Após elucidação das categorias e análise das pesquisas, caminha-se na próxima seção para discussão sobre a qualidade da Educação Infantil e a avaliação institucional, trazendo como recorte de análise o contexto municipal e na sequência uma visão amplificada que dialoga com as contribuições das pesquisas da área.

5.2 QUESTÃO DA QUALIDADE NA META 1 DO PME E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A discussão que segue nesta seção aborda a relação do contexto da prática do ciclo de políticas na perspectiva da avaliação da qualidade. Neste primeiro momento, buscou-se perceber as ações que atendam à estratégia do Plano Municipal de Educação de Curitiba e que tratam sobre a avaliação institucional da Educação Infantil qualidade.

A meta 1 do PME (2015-2025) de Curitiba prevê a expansão da rede pública infantil, seguindo o padrão nacional de qualidade, indicando na estratégia 1.7 a implementação da avaliação institucional da Educação Infantil, com base nos parâmetros nacionais e/ou municipais de qualidade, a ser realizada pelo menos a cada dois anos, no intuito de “aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (CURITIBA, 2015a).

Foi possível localizar no site da SME de Curitiba notícias⁷ datadas de 2019, ano mais recente com relação à realização desta pesquisa, que mostram a respeito

⁷ Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/busca/?por=Avalia%c3%a7%c3%a3o+institucional>. Acesso em: 15 ago. 2021.

da Avaliação Institucional dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade dos CMEIs. Com base nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs (CURITIBA, 2009), a comunidade escolar, famílias e profissionais são convidados pela equipe do CMEI a participar deste momento destinado a reflexão coletiva, análise e discussão da realidade da instituição e dos indicadores que aferem quanto ao atendimento de Educação Infantil de qualidade, associadas aos direitos fundamentais e a ações de cuidado e educação para o desenvolvimento integral da criança. Os objetivos dos parâmetros e indicadores de qualidade propostos pela SME de Curitiba referem-se a:

Apresentar parâmetros comuns aos CMEIs, a serem considerados na (re)elaboração das propostas pedagógicas e nos planos de ação. [...] Potencializar as discussões com as famílias que frequentam os CMEIs sobre a qualidade que se espera na educação e no cuidado das crianças. Apoiar o educador/professor/pedagogo no planejamento de espaços e tempos com ações de educação e cuidado voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. (CURITIBA, 2009, p. 10)

Percebe-se a interpretação dos profissionais para relacionar os textos da política à prática (MAINARDES, 2006), neste processo de as instituições realizarem a avaliação com base nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade. Em entrevista, Ball (2009) explica que os conceitos de atuação ou encenação servem para mostrar que os textos políticos são interpretados e materializados de formas variadas pelos atores envolvidos, tal como os professores, considerando assim que as políticas não são implementadas por entender que isso indica um processo linear (BALL, 2009 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs (CURITIBA, 2009) demonstram ser um instrumento que contribui para o monitoramento da estratégia 1.7 do PME, à medida que este processo de avaliação da qualidade da Educação Infantil, por meio de participação das famílias e da comunidade escolar, é um passo importante em viabilizar a gestão na perspectiva democrática e com tomada de decisões compartilhadas.

Entende-se sobretudo a necessidade de ampliar a cultura sobre a avaliação institucional. Moro (2017, p. 49) esclarece que o potencial da avaliação de contexto é uma “estratégia para se conhecer a qualidade da Educação Infantil ofertada”, que pode abarcar no seu conjunto as dimensões pedagógica, administrativa e política, considerando que todas essas “interferem no tipo de experiência formativa que uma instituição oferece às crianças e seus familiares e justamente por isso é

imprescindível acompanhar, verificar como tais aspectos se concretizam no cotidiano educativo”.

Os estudos de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 120), na análise de resultados de pesquisas, além dos diversos problemas identificados que interferem na qualidade da Educação Infantil, constataram “a falta de familiaridade e a resistência a adoção de instrumentos de autoavaliação institucional, muito pouco divulgados no país”. Isso significa a necessidade de efetivar essa prática nas instituições de Educação Infantil, tendo em vista que poderia contribuir significativamente para a melhoria na realidade vivenciada nos processos educativos.

Nesta perspectiva, na próxima seção apresentam-se pesquisas da área que abordam a avaliação da qualidade da Educação Infantil.

5.3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA

Nesta seção apresentam-se os principais resultados de pesquisas que tratam da avaliação relacionada à questão da qualidade da Educação Infantil, e para articular as discussões anteriores culmina-se um esquema integrativo.

O debate em torno da qualidade no atendimento às crianças envolve dimensões estruturais dos sistemas político educacional, social, cultural e pedagógico. Em todas essas dimensões situa-se a avaliação como subsídio importante na definição da concepção de qualidade, uma vez que a ação refletida acerca do diagnóstico pressupõe um potencial para transformar a realidade e contribuir na construção de um significado coletivo.

Popp (2015) destaca que escalas e indicadores para a autoavaliação institucional são instrumentos importantes para refletir sobre a qualidade da educação ofertada nas unidades. A pesquisadora comparou o uso de dois tipos de instrumentos (ITERS-R e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil) em um processo de autoavaliação de uma instituição de Educação Infantil e obteve bons resultados em relação à aceitação dos pais e da equipe. Dentre esses, Popp (2015) destaca ações para transformação dos espaços da unidade, novos projetos de formação e estímulo ao interesse pelas práticas pedagógicas por parte das famílias. Também identificou que o uso do ITERS-R pode criar debates acerca do conceito de

qualidade nas dimensões identificadas, bem como possibilita discussões sobre práticas, espaços e materiais, demonstrando se tratar de um bom instrumento de autoavaliação institucional.

O estudo de Dal Coletto (2014) teve como parte a construção de um instrumento de indicadores a fim de conhecer as concepções e o grau de satisfação da comunidade escolar sobre a qualidade do atendimento da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Ao longo da pesquisa, verificou-se as concepções da qualidade da Educação Infantil, em que se torna importante considerar a realidade das instituições por meio de discussões compartilhadas entre o grupo. Os participantes da pesquisa se demonstraram conscientes da necessidade desse trabalho e ansiosos pela melhoria da qualidade dos recursos materiais e humanos para promover um ambiente educativo para o bem-estar das crianças. Essa pesquisa enfatiza a importância da prática refletida como ferramenta principal para a construção de um ambiente de qualidade e com a participação de todos os envolvidos nas instituições.

A pesquisa de Louveira (2015) buscou identificar nas produções brasileiras, entre 1993 a 2013, as diferentes abordagens teóricas e metodológicas no campo teórico da avaliação da qualidade na Educação Infantil. O resultado apontou que há grande esforço no sentido de se efetivar a avaliação da qualidade na Educação Infantil no sentido de preparar as crianças para o ensino fundamental, com especial ênfase na Psicologia Ambiental, em que se utilizam escalas de avaliação de ambientes.

Lima (2016) analisou se de fato os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade para Educação Infantil se constituem como instrumentos para a adoção de melhorias da qualidade das instituições do município pesquisado. Observou também o distanciamento entre o que se propõe nos referidos documentos e a legislação para que se exerça a educação com qualidade. Por meio de sua pesquisa, Lima constatou o não cumprimento e a não utilização dos Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil e dos Indicadores da qualidade como instrumentos de autoavaliação nas instituições do município analisado. A autora aponta ainda falta de conhecimento desses documentos por parte dos profissionais da Educação Infantil, incluindo gestores e professores. Com isso, enfatiza que é fundamental, além de conhecer os Parâmetros e os Indicadores da qualidade para a Educação Infantil, compreender a importância que esses documentos apresentam no que se refere à adoção de meio de consumo coletivo e participação das famílias para o atendimento de qualidade das crianças.

O propósito da pesquisa de Veloso (2014) foi verificar a qualidade na Educação Infantil de uma instituição utilizando como parâmetro a aplicação dos instrumentais contidos no estudo Custo Aluno Qualidade-Inicial (CAQi), por meio do qual buscou quantificar alguns critérios acerca do conceito “qualidade” da Educação Infantil municipal. Tal estudo lhe possibilitou revelar aspectos referentes ao Projeto Pedagógico da escola analisada e ao atendimento em creches e pré-escolas como um todo.

Klemann (2016) investigou a qualidade da gestão da Educação Infantil pública ofertada em Santa Catarina. Para isso, utilizou um questionário que teve como base o documento nacional Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Dentre os resultados da pesquisa revelou-se que o documento supracitado é relevante e detalhado, porém não suficiente para aferir de forma mais aprofundada as políticas de Educação Infantil aplicadas no Brasil. Nesse sentido, a autora afirma que existe um distanciamento entre o que está previsto nos documentos norteadores elaborados pelo MEC e as práticas nas instituições do país.

Klemann (2016) destaca a necessidade de avançar na avaliação da gestão da política de Educação Infantil praticada pelos municípios brasileiros, bem como de aprofundar a discussão sobre os insumos necessários e fundamentais para garantir a todas as crianças uma Educação Infantil pública de qualidade.

Pimenta (2017) analisou iniciativas implementadas por 42 municípios paulistas sobre a avaliação da Educação Infantil. Dentre os principais resultados, merecem destaque as iniciativas identificadas, que trazem propostas avaliativas com predomínio do foco no desenvolvimento de aprendizagem das crianças, que no caso da pré-escola consistem em realizar avaliações, usualmente elaboradas pelo órgão central, para aferir o nível de aprendizagem e habilidade das crianças quanto à leitura e à escrita. No que tange à avaliação das dimensões da Educação Infantil, Pimenta (2017) identificou processos que adotam a autoavaliação institucional combinados com iniciativas de avaliação externa.

Silva (2020b) buscou identificar as percepções de qualidade social de creches públicas da região leste da capital paulista na perspectiva dos diferentes atores: Estado, famílias, professores e gestores. A pesquisa evidenciou a relevância do trabalho do professor com as crianças, bem como o caráter formativo e social da creche, sendo este um lugar de experiência educativa e importante para o desenvolvimento integral das crianças pelas vivências coletivas proporcionadas nesse ambiente.

Acerca de uma creche de qualidade socialmente referenciada, Silva (2020b) menciona que a formação por meio de ações e práticas extensivas aos pais e à comunidade contribui para mobilizar esforços que permitam a transformação do entorno social, e isso envolve a participação de todos, com sentimento de pertencimento à instituição.

A autora afirma ainda que múltiplos fatores interferem na qualidade da Educação Infantil, desde questões relacionadas ao 'chão da creche' até o cenário político e econômico. Silva (2020b) conclui sua tese afirmando que as políticas públicas, tanto as territoriais quanto as mais abrangentes, devem se articular com a educação de qualidade para que se efetivem os direitos sociais das crianças, mas também de familiares e de todos os envolvidos no ambiente escolar, para melhoria da qualidade de vida e consolidação da escola e de seu projeto político-pedagógico.

Em linhas gerais, os principais resultados dessas pesquisas levam à inferência de que a autoavaliação institucional, quando tratada como um processo dinâmico, aberto e participativo de professores, demais profissionais da Educação, bem como dos familiares das crianças atendidas nas instituições e da comunidade, demonstra ser uma ação social e democrática com vistas a uma educação de boa qualidade às crianças pequenas. É imprescindível, portanto, construir uma cultura de avaliação que, coletivamente, garanta e preserve o bem-estar das crianças e seus direitos sociais por meio de práticas efetivas e que assegurem a Educação Infantil no exercício de sua função sociopolítica e pedagógica.

Com o propósito de sintetizar o conjunto das análises ao longo do capítulo, apresenta-se um esquema integrativo que permite verificar a relação do texto político com o contexto da prática e seus efeitos.

Figura 12 – Esquema integrativo das categorias de análise



Fonte: a autora, 2021, com base nas categorias de análise da Revisão Narrativa e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006d; BRASIL, 2006e, BRASIL, 2018b)

Por meio desse esquema integrativo percebe-se a relação do texto político com o contexto da prática e seus efeitos, ao verificar as dificuldades no cotidiano das escolas e dos profissionais pelos arranjos empreendidos para suprir a carência da oferta de vagas, o que interfere na qualidade social do atendimento a crianças na pré-escola e em creche. O processo de avaliação institucional também demonstra ser uma ferramenta primordial para que todos os representantes da comunidade escolar participem da reflexão sobre a prática, compartilhando ações que almejam concretizar melhorias no atendimento educacional às crianças.

Seguindo para o desfecho, a próxima seção consiste em tratar sobre o direito à Educação Infantil no contexto da pandemia, sendo importante no percurso desta pesquisa dissertar sobre as mudanças na prática escolar e seus efeitos no cotidiano dos professores, das crianças e de suas famílias.

5.4 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

No intuito de identificar as interferências no contexto da prática em decorrência da pandemia a fim de garantir o direito à educação das crianças, reafirmado no Plano Nacional de Educação em curso, é fundamental analisar as diretrizes e normativas nacionais do Ministério da Educação (MEC), referentes às orientações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), momento em que a situação foi declarada como estado de calamidade pública. Com isso, buscou-se perceber “a interpretação ativa que os profissionais fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50), dentre outros processos ligados a conflitos e disparidades entre os discursos da política nessas arenas da prática.

Em março de 2020, com a situação iniciada por conta da pandemia da COVID-19, as aulas presenciais para todas as etapas de ensino foram suspensas e as escolas nos estados e municípios brasileiros permaneceram fechadas, bem como as universidades.

Nesse tenso cenário educacional, convém abordar a Educação Infantil em meio à pandemia, quando um total de quase 9 milhões de crianças que iniciavam um ano letivo – número de matrículas nessa fase de 2020, informados no Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021a), tiveram suas atividades escolares presenciais bruscamente interrompidas.

O período indeterminado de retorno às atividades presenciais, em cumprimento à recomendação de isolamento social para conter a disseminação do coronavírus, fez com que as secretarias estaduais e municipais de educação buscassem medidas emergenciais para reorganizar as atividades escolares das suas redes e de seus sistemas de ensino.

O cenário político e as mazelas causadas pelo agravamento socioeconômico ocorridos no país, expostos ainda mais com a pandemia, trazem como preocupação os desafios no cumprimento da Meta 1 do PNE, momento em que a execução para o alcance das estratégias precisa ser ainda mais intensificada diante do risco do distanciamento na concretização do direito educacional das crianças.

Nesse sentido, examinam-se as principais orientações, contidas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, e na Resolução CNE/CP nº 2/2020, aprovada em 10 de dezembro de 2020, direcionadas também

à Educação Infantil em resposta às situações de reorganização do calendário escolar, das atividades não presenciais e do retorno das atividades presenciais em creches e pré-escolas.

Quanto ao calendário escolar, a Resolução CNE/CP nº 2/2020 (parágrafo primeiro, do artigo 16) (BRASIL, 2020f) dispensa o controle de frequência na educação pré-escolar, conforme previsto no artigo 31 da LDB (nº 9.394/96). O Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020e) explica as particularidades da Educação Infantil, bem como a dificuldade na situação de pandemia em quantificar as horas de experiências das crianças em suas residências e por não existir uma forma de contabilizar como horas letivas as atividades desenvolvidas pela família.

A respeito das atividades não presenciais, no Parecer CNE/CP nº 5/2020 foi sugerido que:

as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (BRASIL, 2020e, p. 9)

Para isso, o referido Parecer apresenta como possibilidade a mediação pelo uso de tecnologias, dentre elas a internet e o celular, como sendo uma forma de a escola e os professores orientarem as famílias, buscando aproximação virtual e a criação de vínculos com elas. Essas orientações, regulamentadas nos artigos 16 e 17 da Resolução CNE/CP nº 2/2020, apresentam que atividades não presenciais podem ser desenvolvidas pelas instituições escolares e a critério dos sistemas de ensino, em conformidade com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil (BRASIL, 2020f).

De fato, o cenário da pandemia interferiu de maneira significativa na organização escolar da Educação Infantil, principalmente quanto aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança para o seu desenvolvimento integral, fixadas na LDB (nº 9.394/96) e em outras políticas dessa etapa da educação.

A interrupção das práticas de interações sociais na Educação Infantil ocasionou uma mudança muito grande na rotina das crianças. As orientações normativas voltadas para a reorganização do calendário escolar e de atividades não presenciais, embora colocadas no sentido de minimizar os impactos da pandemia na

educação, conseqüentemente, alteraram de modo repentino a dinâmica de trabalho dos professores e o cotidiano das crianças e das famílias.

Nesse sentido, analisando tal situação com base na abordagem do ciclo de políticas, Mainardes (2006) explica, com base em Ball e Bowe, que no contexto da prática os textos políticos carregam limitações materiais e possibilidades, trazendo como respostas conseqüências reais vivenciadas no contexto da prática. A política pode ser interpretada e recriada pelos profissionais que atuam no contexto da prática, que pode ser considerado como um microprocesso político, sendo que os efeitos podem representar na política original mudanças relevantes (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Nesse período de pandemia é importante reconhecer que os professores tiveram aumento exaustivo da carga de trabalho, uma vez que foi necessário reestruturar o planejamento pedagógico, elaborar atividades não presenciais e adaptá-las ao uso de tecnologias. A criação de grupos do WhatsApp, por exemplo, tem sido uma ferramenta muito utilizada para uma relação interativa de contato com as famílias das crianças. Ressalta-se, por outro lado, a realidade de muitas escolas municipais de Educação Infantil quanto à falta de recursos tecnológicos, pois além de computadores, celulares dentre outros recursos, o acesso à internet corresponde a 66,2% e a banda larga está presente em apenas 52,7% dessas instituições, conforme apresenta o Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021a).

Para as famílias e as crianças houve também muitas situações inusitadas, com pais tentando conciliar o trabalho remoto em casa com a rotina doméstica e as atividades escolares das crianças, tendo ainda que dividir os espaços da casa para estas tarefas. Com o isolamento social, compreende-se que as crianças tiveram prejuízos nas práticas de interações e nas brincadeiras que acontecem no cotidiano da escola com seus pares e com os adultos, os quais são eixos norteadores das práticas pedagógicas. Pode-se afirmar ainda que houve perdas significativas quanto ao processo da elaboração da autonomia da criança, em situações de aprendizagem dela na rotina da Educação Infantil, dentre outras experiências que precisam ser integradas e que devem ser garantidas na proposta curricular, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), em que grande parte se tornou inviável em atividades não presenciais.

No documento, intitulado *Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da Educação Infantil*, elaborado

pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2021) manifestam-se as decisões emergenciais tomadas pelos órgãos de controle da educação nacional no contexto da pandemia que declaram soluções pouco eficazes, afrontam a concepção de Educação Infantil e representam risco à autonomia pedagógica das instituições.

Dentre as colocações do MIEIB (2021), destaca-se que a suspensão do atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil “abriu caminho para o avanço de propostas educacionais equivocadas e comprometidas com o mercado, tais como: educação domiciliar e adoção de sistemas apostilados para creches e pré-escolas” (MIEIB, 2021, p. 2). No documento menciona-se que tal situação tem sido potencializada pelo uso de atividades de ensino remoto e, em razão disso, apresentam-se Diretrizes para debate público com os Fóruns de Educação Infantil a respeito das questões que envolvem as condições de retomada ou não das atividades presenciais nesse segmento educacional.

É possível perceber até aqui as experiências enfrentadas pelos profissionais da educação em função das mudanças no cenário de pandemia que, no contexto da prática, como explica Mainardes (2006, p. 53),

os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

É importante lembrar ainda a realidade de familiares que não tiveram a oportunidade de realizar o trabalho remoto em suas casas na pandemia, ou que perderam empregos, os trabalhadores informais e, ainda, as pessoas que tiveram a redução da renda, o que é uma triste realidade de muitos brasileiros.

Em 2019, a Síntese de Indicadores do IBGE verificou, no Brasil, que a pobreza é maior entre as crianças com até 14 anos, sendo 41,7% pobres e 11,3% extremamente pobres. Em relação à distribuição de renda da população, o Brasil está entre os países mais desiguais do mundo, conforme apresenta a Síntese com base nos dados do Banco Mundial (BRASIL, 2020b).

Na pandemia, situações como o desemprego e a desigualdade social são fatores preocupantes que refletem ainda mais no problema de vulnerabilidade das crianças. Isso traz como alerta a meta 1 do PNE dentre as estratégias não

cumpridas ou ainda distantes para serem efetivadas. A análise da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021), na estratégia 1.2, estabeleceu a redução em 10% da diferença entre as taxas de frequência das crianças de até 3 anos na Educação Infantil oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo. No entanto, em 2019 a diferença atingiu 28,4%, maior ainda do que em 2016, que foi de 25,9%, compreendendo assim o distanciamento de essa estratégia ser cumprida até o final de vigência do plano (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

Quanto à prática do ciclo de políticas, pode-se trazer como inferência o contexto dos resultados ou efeitos, principalmente os de primeira ordem, que se “referem a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 55), como as atividades não presenciais, que descaracterizam as práticas pedagógicas propostas para a Educação Infantil e pouco contribuem para as experiências de interação das crianças e a autonomia delas e das instituições.

Quanto aos efeitos de segunda ordem, referentes “ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 55), levanta-se a preocupação relacionada com o aumento das desigualdades sociais, que poderão ser agravadas com os impactos da pandemia. Destacam-se as crianças de 0 a 3 anos do grupo de renda mais baixa em relação às crianças com a renda familiar mais elevada, em que tal situação pode comprometer ainda mais o distanciamento e evoluir para um grave problema no alcance da estratégia 1.2 do PNE.

Quanto ao retorno presencial nas escolas, são muitas as recomendações de higiene, segurança e reorganização da dinâmica estrutural das instituições, tais como retorno gradativo, escalonado e por grupos de crianças. Contudo, é importante reforçar o investimento em ações que proporcionem acolhimento socioemocional das crianças e de suas famílias, bem como dos professores, considerando-se o tempo em que todos ficaram em isolamento (BRASIL, 2020f).

Mais do que isso, é fundamental entender as atividades não presenciais no período de excepcionalidade da pandemia como uma forma de se criar vínculo com as crianças e famílias, e não como um objetivo por si só, sem comprometimento com a função sociopolítica que exerce a Educação Infantil em respeito à concepção de criança. Não obstante, reafirma-se a emergente necessidade de ampliar o acesso à

Educação Infantil, para que todas as crianças, especialmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, tenham garantia do direito à educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como o direito à Educação Infantil se expressa na ampliação do atendimento com qualidade e para isso considerou-se fundamental discutir as políticas para a Educação Infantil com base no ciclo de políticas de Stephen Ball.

A realização da análise de uma política envolve a articulação de diferentes contextos. Compreende-se que as legislações nacionais que vêm consolidando o campo da Educação Infantil no contorno dos seus direitos socialmente constituídos dentro das políticas públicas educacionais envolvem um conjunto de determinantes complexos nas definições estruturais das políticas.

O percurso do desenvolvimento de uma política de dimensão nacional implica, talvez por suas possibilidades, interpretações ou inviabilizações, em gerar mudanças em nível estadual e municipal nas instituições que atendem às crianças da Educação Infantil e refletindo diretamente nas atividades administrativas, na organização do trabalho pedagógico e na qualidade do atendimento.

Com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE, BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), à luz dos estudos de Mainardes (2006), buscou-se nesta sustentação teórico-metodológica elucidar o problema de pesquisa: Como o direito à Educação Infantil se expressa na ampliação do atendimento com qualidade? O estudo consistiu em uma abordagem qualitativa, e teve como procedimento metodológico a análise documental e análise de conteúdo da Bardin (2016).

Retomando o ciclo de políticas, esta abordagem é considerada um referencial analítico e método de pesquisa de políticas. Caracteriza-se como dinâmica e flexível, rompendo com modelos lineares de análise de políticas.

Na discussão das análises foram considerados os três principais contextos da abordagem do ciclo de políticas, dada a importância da articulação entre eles e a necessidade de serem analisados de forma inter-relacionada, perpassando assim pelo contexto de influência, da produção de texto e da prática.

A discussão do capítulo, que situou brevemente a história da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, relacionou-se com o contexto de influência da abordagem do ciclo de políticas, considerando os diferentes grupos de interesse que refletiram no processo de formulação das políticas educacionais para a infância.

Ao retratar a conquista do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o reconhecimento da Educação Infantil na LDB (BRASIL, 1996a) como primeira etapa da educação básica, foi necessário refletir sobre os efeitos que contrariaram a educação de qualidade social a partir da implantação das reformas educacionais de 1990. Pautada na lógica de modelo político e de objetivos econômicos neoliberal, a contextualização deste processo mostrou as dificuldades para a materialização das políticas públicas em garantir o direito à igualdade de oportunidades educacionais. Destacaram-se as conquistas nos marcos na legislação e seus desdobramentos nas políticas educacionais para a infância na sociedade contemporânea, contribuindo para a visibilidade da criança e na construção de uma nova concepção, passando a ser sujeito de direitos. Contudo, as contradições de interesses políticos e econômicos de um sistema capitalista globalizado, é uma preocupação especialmente no plano das desigualdades sociais entre as crianças, que limitam diretamente suas condições de viver a infância nessa perspectiva de construção democrática em curso.

Neste estudo também se examinou a expansão do atendimento com qualidade na Educação Infantil, por meio da revisão narrativa de literatura em pesquisas desenvolvidas nas diferentes localidades do país. Realizou-se ainda levantamento da produção científica abrangendo o período de 2013-2020, bem como análise dos resultados das pesquisas publicadas em teses, dissertações e periódicos, tudo isso relacionado com o contexto da prática da abordagem do ciclo de política, trazendo elementos de resultados e efeitos produzidos pela política.

Os principais aspectos identificados mostraram que a ampliação da oferta de vagas vem ocorrendo pela rede direta municipal, mas também por convênios, em parcerias público-privadas com instituições sem fins lucrativos e ainda pela compra de vagas em escolas particulares, principalmente no atendimento a crianças em creche, para a cobertura dos déficits de vagas em instituições públicas. Dentre as estratégias identificadas nas pesquisas realizadas pelo poder público para a ampliação de vagas para a Educação Infantil destacam-se: priorização do atendimento em turno parcial, adequações de espaços escolares e as condições de trabalho do professor, em que parcerias público-privadas e convênios se diferem nos aspectos qualitativos em relação às instituições da rede direta.

Essa tendência denunciou o processo de privatização adentrando no campo da Educação Infantil pública e, além disso, mostraram situações de “arranjos” que

têm sido tomadas como medidas para suprir a demanda de vagas, evidenciando as limitações que os interesses do sistema capitalista sobrepõem para a qualidade socialmente referenciada no atendimento às crianças.

O capítulo que abordou a análise dos planos de educação na verificação da Meta 1 e suas estratégias fez relação com o contexto da produção de texto da abordagem do ciclo de políticas, observando-se os processos de disputas para a legitimação da política. Relacionou-se ao contexto da prática a perspectiva dos dados oficiais os resultados da política, por meio da verificação do monitoramento do acesso à Educação Infantil, contemplando os objetivos específicos que contribuíram no conjunto da análise para compreender o objeto do estudo.

Quanto ao direito à educação das crianças de 0 a 5 anos apresentado por meio da análise das estratégias da meta 1 dos planos de educação, colocou-se a importância do monitoramento da evolução da cobertura em pré-escola e em creche, uma vez que diante das desigualdades de acesso torna-se fundamental acompanhar a tendência de frequência à Educação Infantil inserida no plano das políticas de Estado.

Para além do acesso à vaga compreendeu-se que as estratégias dos planos representam ações importantes de serem concretizadas, e que o direito à educação envolve dimensões de permanência da criança na instituição com condições para a qualidade social da Educação Infantil.

Nos planos de educação, a análise da meta 1 permitiu refletir sobre a importância da articulação com os entes federados, visando ao fortalecimento de políticas públicas em superação das desigualdades ao acesso à Educação Infantil nas instâncias locais do país, assim como da necessidade de mecanismos que possam acompanhar o andamento das estratégias.

O atraso no cumprimento da universalização da pré-escola deixou de atender a muitas crianças, uma vez que não tiveram a oportunidade de frequentar a Educação Infantil. Os dados oficiais apresentaram que no país, no período de 2013 a 2018, houve crescimento no número de crianças frequentando a Educação Infantil (BRASIL, 2020d). No entanto, a tendência de progressão na cobertura do atendimento a crianças de 4 a 5 anos e de redução das desigualdades ainda não foram suficiente para dirimir a diferença das crianças das famílias situadas entre os mais pobres da população no acesso à pré-escola. Esta situação é ainda mais preocupante em relação ao acesso das crianças de até três anos em creche, pelo distanciamento para o alcance do objetivo de ampliação do atendimento e pela falta

de visibilidade para reverter as situações de desigualdades entre regiões, zonas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos.

Partindo para a análise do contexto local, foi observado que as matrículas na Educação Infantil em Curitiba se concentram, principalmente, nas redes municipal e privada de ensino, tendo a rede privada uma participação significativa no número de matrículas e de estabelecimentos. Referente à rede municipal observou-se que de 2016 para 2017 houve uma redução significativa no número de matrículas na creche, enquanto nesse mesmo período aumentaram na pré-escola, assim como houve diminuição de matrículas em tempo integral na creche e incremento nas matrículas da pré-escola em tempo integral e parcial na rede municipal, sendo possível inferir que esses dados sejam os efeitos para o cumprimento da obrigatoriedade escolar da criança a partir dos 4 anos e da meta de universalização da pré-escola.

A apresentação destes dados e a análise da meta 1 do PME (2015-20125) de Curitiba reforçam a importância do regime de colaboração para garantir o acesso à Educação Infantil com qualidade. As ações deste plano, fundamentadas no PNE (2014-2024) para o alcance da meta1 e de suas estratégias, dependem de recursos financeiros e de assistência técnica, principalmente, para que a expansão da Educação Infantil ocorra na rede pública. Com isso, compreende-se que um diagnóstico preciso da demanda por vaga, especialmente por creche com mecanismo de consulta pública, torna-se um instrumento necessário no monitoramento da situação do acesso e para a democratização da oferta educacional.

O capítulo que tratou sobre os critérios de qualidade para a Educação Infantil e sobre avaliação da qualidade trouxe como premissa a relação dos textos políticos com o contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas.

Atendendo aos objetivos específicos que buscaram analisar os Parâmetros de Qualidade nacional e municipal, assim como na perspectiva das contribuições das pesquisas da área, foi realizada a integração entre os aspectos que possibilitassem perceber na prática as consequências reais e as interpretações dos sujeitos que vivenciam os textos políticos identificadas nas pesquisas selecionadas na Revisão Narrativa de Literatura, a fim de compreender os efeitos da política no atendimento com qualidade para a Educação Infantil.

Foi observado que as dificuldades identificadas com base nas pesquisas em relação aos arranjos empreendidos para suprir a carência da oferta de vagas e outras que envolvem a prática pedagógica representaram situações conflituosas vivenciadas pelos sujeitos (crianças, professores, gestores, profissionais e famílias), e isso interfere na qualidade do atendimento.

Dentre algumas dessas dificuldades foi colocado que o cuidado com as necessidades da criança não deve ser desarticulado com o fazer educativo para não reduzir a função sociopolítica e pedagógica das propostas para a Educação Infantil.

Em relação à avaliação institucional foi compreendido que a autoavaliação institucional demonstra ser uma ação social e democrática com vistas a uma educação de boa qualidade às crianças pequenas, sendo imprescindível, portanto, construir uma cultura de avaliação que, coletivamente, garanta e preserve o bem-estar das crianças e seus direitos sociais.

Além disso, faz-se necessário afirmar a importância do debate sobre a avaliação das políticas para a Educação Infantil, assim como a viabilização do seu cumprimento pelo Estado. Compreende-se que é fundamental verificar os resultados da política no atendimento das crianças e seus efeitos em relação à redução das desigualdades educacionais, para que o planejamento de ações com seus respectivos prazos sejam discutidos e em consonância com as realidades locais.

No que tange à questão da qualidade, trazendo para a análise o recorte municipal, considerou-se que os subsídios presentes nos Parâmetros de Qualidade da SME de Curitiba e em outros documentos orientadores e formativos são de suma importância para que a legitimidade de uma política pública educacional se concretiza ainda na participação dos cidadãos que a vivenciam (professores, alunos, pais, gestores e outros) e que lutam por uma educação pública de qualidade.

Nesse viés, avaliação institucional envolvendo a participação das famílias e da comunidade escolar tem sido uma prática utilizada pela rede para refletir sobre a qualidade da Educação Infantil nas instituições, podendo concluir assim que a interpretação e as inferências desses sujeitos contribuem para evitar retrocessos e esvaziamentos das decisões debatidas democraticamente, o que contribui no controle do distanciamento entre as políticas e com a realidade local.

Considerando-se a crise sanitária da COVID-19, tornou-se necessário abordar ainda o direito à Educação Infantil no contexto da prática em tempos de pandemia. Discutiu-se acerca da oferta da Educação Infantil, cujo agravamento

socioeconômico ocorrido no país despertou nesta pesquisa a preocupação com alcance das estratégias da meta 1 PNE (2014-2024), que precisa ser ainda mais intensificada diante do risco do distanciamento na concretização do direito educacional das crianças.

Ressaltou-se que o cenário da pandemia interferiu de maneira significativa na organização escolar da Educação Infantil e na realização das atividades que proporcionam para o desenvolvimento integral da criança, prejudicando as práticas de interações e brincadeiras que acontecem no cotidiano da escola com seus pares e com os adultos, os quais são eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O desenvolvimento desta pesquisa teve um significado importante, pois oportunizou uma investigação relacionada com as experiências da pesquisadora em sua trajetória profissional. O espaço de tempo entre esses dois momentos foi fundamental para refletir que o direito à Educação Infantil, a expansão da oferta e a qualidade no atendimento às crianças precisam ser analisados no campo das políticas educacionais para compreender a realidade de forma abrangente no âmbito da estrutura social, política e econômica, impactando assim na maneira interpretar as questões educacionais nessa ótica.

Em termos de limitações para esta pesquisa documental, sentiu-se falta de informações sobre o andamento das estratégias do plano de educação, tais como o levantamento da demanda por creche e mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creche, fundamentais para o alcance das metas e planejamento da oferta da Educação Infantil. Além disso, a disponibilização dos dados desagregados da população da faixa etária de 0 a 5 por município seria importante no acompanhamento dos planos subnacionais.

Como possibilidade de trabalhos futuros, observou-se que a privatização no campo da Educação Infantil demonstra um tema importante de ser investigado a fim de compreender motivações, interesses e interferências desse processo nas políticas educacionais para infância.

Diante da demonstração em tela, conclui-se que, além da ampliação do acesso, o direito à Educação Infantil não deve ser limitado a uma concessão de vagas. O direito educacional implica, sobretudo, em condições para que o atendimento às crianças tenha a qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019. 196 p.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/yrdb5VzhMD8wyrZDDS6WvvP/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/9pWSrg88KpMy7N6mY8PpBhw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/456/587>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, n. 142, p. 116-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a07.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Meneses Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen. J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=E%20menda%20Constitucional%20n%C2%BA%2059&text=Acrescenta%20%C2%A7%203%C2%BA%20ao%20art,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: Educação: 2019. Rio de Janeiro, IBGE: 2020a. ISBN: 9786587201092. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro, IBGE: 2020b. 148 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano nacional de educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes?start=10>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes?start=10>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes?start=10>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2020: sumário executivo**. Brasília, 2020d. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes?start=10>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424compilado.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Pleno. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, Brasília, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, Brasília, 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 8, de 5 de maio de 2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública, Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação:** o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final da Conae 2010. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano municipal de educação:** caderno de orientações. Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento final da Conae 2014. Brasília: MEC, 2014c. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: alinhando os planos de educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: 2014d. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: 2014e. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. 64 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. 45 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006c. 31p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006d. v. 1, 64 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006e. v. 2, 64 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018b. 80 p. Disponível em: <https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010**. Define diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 2009, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, DF, 21 out. 2010c, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15542-rceb006-10-pdf-1&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**: 7 anos de descumprimento. 2021. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco_PNE2021_RelatorioCompleto_VF.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; GIMENES, Nelson Antonio Simão. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/445>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo – fragilidades sobrepostas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 255-273, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/183/351> Acesso em: 10 jan. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CURITIBA. **Construindo o plano municipal de educação**: uma contribuição para o diálogo. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação; Superintendência de Gestão Educacional, 2015a. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/12/pdf/00095674.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CURITIBA. **Currículo da educação infantil**: diálogos com a BNCC. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2020. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURITIBA. **Educação e saúde**: orientações para o trabalho nos berçários. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2019. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/3/pdf/00204310.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURITIBA. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de educação infantil**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2009. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/parametros-e-indicadores-de-qualidade-na-educacao-infantil/6476>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Lei Ordinária de Curitiba-PR, nº 14.681 de 24/06/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da cidade de Curitiba. Curitiba, 2015b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2015/1468/14681/lei-ordinaria-n-14681-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-da-cidade-de-curitiba>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Educacional. **Veredas formativas**, 2021. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/2/pdf/00263666.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CURITIBA. **Sinais de alerta**: a educação e o cuidado permanente das crianças. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2017. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/7/pdf/00229472.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/DPBdZZK6LgjqFqbZBLPDstM/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; JUNIOR, Geraldo Grossi; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 449-461, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198>. Acesso em: 4 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 204 p.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 204 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IPARDES. **Resultados parciais do monitoramento das metas do plano estadual de educação do estado do Paraná 2015-2019**. Curitiba, IparDES, 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/relatorio_monitoramento_pee_2015.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, ed. esp., p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTCQHCJFyhsJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 44-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756521006/552756521006.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005a. 303 p.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005b. 303 p.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). **Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/05/DIRETRIZES-PARA-O-DEBATE-SOBRE-AS-CONDI%C3%87%C3%95ES-DE-RETOMADA-DAS-EXPERI%C3%84NCIAS-INTERATIVAS-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil [livro eletrônico]: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013a.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Lei 18.492 de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial**, nº 9.479, Curitiba, 25 jun. 2015a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&indice=1&totalRegistros=1&dt=9.11.2019.9.28.22.840>. Acesso em: 7 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba, 2015b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemergf.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação e regime de colaboração. *In*: BRZEZINSKI, I. **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED). Subsídios para o monitoramento e avaliação do PME. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1590>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED). Subsídios para o monitoramento e avaliação do PME. Dados e indicadores para monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação por município. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/subsidios_pme/curitiba_indicadorespme.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Novo edital de credenciamento ampliará número de vagas em creches contratadas. Curitiba, 27 set. 2019. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/novo-edital-de-credenciamento-ampliara-numero-de-vagas-em-creches-contratadas/16097>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SILVA, Anamaria Santana da; ROSA, Mariete Félix. Recordando e colando: as origens da Educação Infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. *In*: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO; CONSED. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 14 jan. 2022.

UNESCO *et al.* **Declaração de Incheon educação 2030 e marco de ação para implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4: assegurar a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e. Acesso em: 14 jan. 2022.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças** (1989). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 jan. 2022.

APÊNDICE A – PESQUISAS TIPO ESTADO DA ARTE E REVISÃO SISTEMÁTICA

Dissertação Estado da Arte

Autor	Graciele Glap
Ano	2013
Título	Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012
Tipo de revisão	Estado da Arte
Abrangência temporal	2000-2012
Objetivo	Sistematizar a produção científica realizada em torno do tema avaliação na/da Educação Infantil e compreender como os estudiosos da Educação Infantil vêm pesquisando os processos avaliativos nela desencadeados.
Tipo de publicação	Dissertação
Base	BDTD

Fonte: a autora, 2021. Com base nas informações da publicação.

Artigo Revisão Sistemática

Autor	Andrize Ramires Costa; Franceila Auer; Zinia Intra; Vania Carvalho de Araújo
Ano	2020
Título	A produção científica na Educação Infantil no período 2013-2016: uma análise dos periódicos Qualis com estratos A1 a B2
Tipo de revisão	Revisão sistemática
Abrangência temporal	2013-2016
Objetivo	Mapear as produções das pesquisas científicas na área da Educação no país com base na busca de estudos que trataram da subárea Educação Infantil no último quadriênio (2013-2016) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (Capes)
Tipo de publicação	Artigo
Base	Capes

Fonte: a autora, 2021. Com base nas informações da publicação.

Artigo Estado da Arte

Autor	Edna Maria Querido de Oliveira Chamon; Pétala Gonçalves Lacerda; Nilsen Aparecida Vieira Marcondes
Ano	2019
Título	Educação infantil enquanto direito: o estado da arte
Tipo de revisão	Estado da Arte
Abrangência temporal	2011- 2015
Objetivo	Identificar e apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da produção veiculada na literatura sobre o tema Educação Infantil no contexto da busca pela qualidade nesta prestação de serviço, ou seja, como direito, recorrendo-se para isso ao estudo intitulado “Estado da Arte”.
Tipo de publicação	Artigo
Base	Capes

Fonte: a autora, 2021. Com base nas informações da publicação.

APÊNDICE B – FLUXO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E TEMÁTICAS

Tabela 13 – Descritores bases

Descritores	BDTD	SCIELO	TOTAL
“qualidade” AND “educação infantil”	433	97	530
“expansão” AND “educação infantil”	69	17	86
TOTAL	502	114	616

Fonte: a autora, 2021.

Tabela 14 – Identificação publicações – BDTD

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	
TOTAL DE PUBLICAÇÃO	502
Outros idiomas	-1
Indisponíveis	-4
Duplicados	-33
Fora tipo	-1
Total excluído	-39
Publicações para junção das bases	463

Fonte: a autora, 2021.

Tabela 15 – Identificação publicações - Scielo

Scientific Electronic Library – SCIELO	
TOTAL DE PUBLICAÇÃO	114
Outros idiomas	-14
Fora abrangência temporal	-46
Duplicados	-5
Total de excluído	65
Publicações para junção das bases	49

Fonte: a autora, 2021.

Tabela 16 – Identificação publicações junção das bases

BDTD / SCIELO	
TOTAL DE PUBLICAÇÃO	616
Outros idiomas	-15
Indisponíveis	-4
Duplicados	-38
Fora abrangência temporal	-46
Fora tipo	-1
Total excluído	-104
Publicações junção das bases	512

Fonte: a autora, 2021.

Tabela 17 – Identificação publicações sem termos chaves e sem relação com o objeto de estudo

BDTD / SCIELO	
TOTAL DE PUBLICAÇÃO	512
Exclusos sem os termos-chave	-81
Exclusos sem relação com Educação Infantil e/ou sem relação com o objeto de estudo	-25
Total excluído	-106
Produções para categorização	406

Fonte: a autora, 2021.

Tabela 18 – Categorias produções

PRODUÇÕES	
Temáticas relacionadas com a Educação Infantil e outro objeto de estudo	281
Temáticas relacionadas com a Educação Infantil e com o objeto de estudo	77
Produções que apresentaram o objeto de estudo com o foco da investigação	48

Fonte: a autora, 2021.

Tabela 19 – Eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	QUANTIDADE
Alimentação escolar, saúde, nutrição e saneamento	11
Avaliação da/na Educação Infantil	30
Cultura; Concepção de educação e de criança	12
Currículo	46
Desenvolvimento infantil	15
Direito à educação	11
Educação do campo	8
Educação étnico-racial	2
Educação inclusiva	30
Educação indígena	1
Espaço escolar; Organização do ambiente; Infraestrutura	21
Formação docente e profissional	52
Gestão	19
Participação infantil	5
Políticas públicas e educacionais	73
Prática pedagógica; ensino-aprendizagem	23
Qualidade da/na Educação Infantil	12
Relação escola-família	4
Relação professor-aluno	11
Relações de gênero	3
Valorização profissional; Profissão docente; Representação social	17

Fonte: a autora, 2021.

**APÊNDICE C – PESQUISAS SELECIONADAS PARA O ESTUDO DE REVISÃO
NARRATIVA**

Ano	Tipo	Título	Autor(es)
2013	Dissertação	O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: um olhar sobre as condições de oferta	Jaqueline dos Santos Oliveira
2013	Tese	A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente	Candida Maria Santos Daltro Alves
2013	Dissertação	Educação infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo	Maria Aparecida Antero Correia
2014	Dissertação	Programa pós-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância	Beatriz Aparecida da Costa
2014	Tese	Percurso para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil	Andréa Patapoff Dal Coletto
2014	Dissertação	Qualidade na educação infantil em uma escola no município de Fortaleza: Um olhar sobre a construção de um conceito	Isabella Maria Coelho Veloso
2015	Tese	As creches na educação paulistana: 2002 a 2012	Dalva de Souza Franco
2015	Tese	Qualidade da educação infantil: é possível medi-la?	Bárbara Popp
2015	Dissertação	O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias	Andreina de Melo Louvreira
2016	Dissertação	Direito das crianças ao atendimento na educação infantil	Josiane Martins Anacleto Silveira
2016	Dissertação	Políticas de educação infantil no município de Canoas: um estudo de caso (2009-2015)	Cátia Soares Bonneau
2016	Dissertação	Matrícula obrigatória na educação infantil: impactos no município de Santa Maria RS	Camila Moresco Possebon

continua

continuação

Ano	Tipo	Título	Autor(es)
2016	Artigo	Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras	Raquel Fontes Borghi; Regiane Helena Bertagna
2016	Dissertação	Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas: o Programa Naves-Mãe	Nelia Aparecida da Silva
2016	Dissertação	Qualidade na educação infantil no Recife como meio de consumo coletivo: discursos e práticas	Wanessa Maria de Lima
2016	Dissertação	Educação infantil pública em Santa Catarina: avaliação da qualidade da gestão	Angela Maria Klemann
2017	Dissertação	O processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil no município da Lapa-PR	Tamiris Aparecida Bueno Morgado
2017	Dissertação	Ampliação e qualificação da Educação Infantil no município de Erechim: relevância, desafios e limitações	Alderí Antônio Oldra
2017	Tese	Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?	Cláudia Oliveira Pimenta
2018	Dissertação	A implementação da meta 1 do Plano Nacional de Educação na educação infantil no município de Santa Maria/RS	Carolina Oliveira Lemos
2018	Dissertação	Política educacional para a educação infantil: o compasso da jurisdição de Londrina nas parcerias público/privadas	Cristiane dos Santos Farias
2018	Dissertação	Políticas Públicas de creches da SEMED em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema ensino público do município	Elane da Silva Batista
2018	Dissertação	A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre	Monique Robain Montano
2018	Dissertação	Políticas públicas de educação infantil: uma análise da democratização no município de Londrina	Daniela Zanoni de Oliveira Lima

continua

conclusão

Ano	Tipo	Título	Autor(es)
2019a	Dissertação	A educação infantil em escolas classe no Distrito Federal: educar e cuidar ou atendimento da demanda por vagas?	Aurenilda Cordeiro da Silva
2019b	Tese	As políticas educacionais para a educação infantil pós-1988: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI	Givanildo da Silva
2019	Dissertação	Políticas globais para a educação infantil: análise da regulamentação e efetividade das políticas para crianças de zero a três anos no município de Pelotas/RS.	Leila Duarte Reis
2019	Artigo	Atendimento à educação infantil no estado de São Paulo: trilhas previstas em planos municipais de educação	Sandra Zákia Sousa; Cláudia Oliveira Pimenta
2019	Artigo	Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá	Ângela Scalabrin Coutinho; Thiago Alves
2020a	Tese	As repercussões da obrigatoriedade da pré-escola no direito à educação infantil: relações entre o público e o privado	Denise Madeira de Castro e Silva
2020b	Tese	Qualidade social da creche: polissemia de múltiplas vozes	Dilma Antunes Silva
2020	Artigo	“Eles querem do lado de casa”: entrevistas com gestores municipais da Educação Infantil	Marina Castro Souza; Maria Fernanda Rezende Nunes
2020	Artigo	As instituições sem fins lucrativos na privatização da educação infantil	Maria Lucia Lemos Ceccon; Nadia Pedrotti Drabach

Fonte: a autora, 2021. Com base nas informações das publicações.

ANEXO A – DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS DO ESTUDO DE REVISÃO NARRATIVA

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **A implementação da política pública de educação infantil**: entre o proposto e o existente. 2013. 218 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250863>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BATISTA, Elane Silva. **Políticas públicas de creches da SEMED em Manaus**: organização do atendimento e da oferta no sistema ensino público do município. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6360>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BONNEAU, Cátia Soares. **Políticas de educação infantil no município de Canoas**: um estudo de caso (2009-2015). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/627>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dtBWdK6kCkRPRMkhngVWDBh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CECCON, Maria Lucia Lemos; DRABACH, Nadia Pedrotti. As instituições sem fins lucrativos na privatização da Educação Infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, e231107, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100806&lng=pt. Acesso em: 25 nov. 2021.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; LACERDA Pétala Gonçalves; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Educação infantil enquanto direito: O Estado da Arte. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 25, n. 49, p. 25-41, dez. 2019. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1868>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012. Acesso em: 17 nov. 2021.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **Educação infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaianazes.** 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-142346/pt-br.php>. Acesso em: 25 nov. 2021.

COSTA, Andrize Ramires; AUER, Franceila; INTRA, Zinia; ARAÚJO, Vania Carvalho de. A produção científica na educação infantil no período 2013-2016: uma análise dos periódicos Qualis com estratos A1 a B2. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 8, e851986070, p. 1-23. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343364722_A_producao_cientifica_na_Educacao_Infantil_no_periodo_2013-2016_uma_analise_dos_periodicos_Qualis_com_estratos_A1_a_B2. Acesso em: 10 jan. 2022.

COSTA, Beatriz Aparecida da. **Programa pós-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância.** 256 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122165>. Acesso em: 25 nov. 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ALVES Thiago. Desigualdade de acesso à educação infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 194-217, maio/jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300194. Acesso em: 25 nov. 2021.

DAL COLETO, Andréa Patapoff. **Percursos para a construção de indicadores de qualidade da educação infantil.** 432 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253907>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FARIAS, Cristiane dos Santos. **Política educacional para a educação infantil: o compasso da jurisdição de Londrina nas parcerias público/privadas.** 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000223978>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FRANCO, Dalva de Souza. **As creches na educação paulistana: 2002 a 2012.** 230 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305012>. Acesso em: 25 nov. 2021.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da educação infantil**: estado da arte 2000-2012. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1359>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KLEMMANN, Angela Maria. **Educação Infantil pública em Santa Catarina**: avaliação da qualidade da gestão. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174894>. Acesso em: 17 nov. 2021.

LEMONS, Carolina Oliveira. **A implementação da meta 1 do Plano Nacional de Educação na Educação Infantil no município de Santa Maria/RS**. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16219>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LIMA, Daniela Zanoni de Oliveira. **Políticas públicas de Educação Infantil**: uma análise da democratização no município de Londrina. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes. Londrina, PR, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218314>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LIMA, Wanessa Maria de. **Qualidade na educação infantil no Recife como meio de consumo coletivo**: discursos e práticas. 153 f. Dissertação (Mestrado) – (Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/752>. Acesso em: 17 nov. 2021.

LOUVEIRA, Andreina de Melo. **O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil**: traçando cartografias. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2763>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MONTANO, Monique Robain. **A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre**. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189580>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MORGADO, Tamiris Aparecida Bueno. **O processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil no município da Lapa-PR**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1263>. Acesso em: 25 nov. 2021.

OLDRA, Alderi Antônio. **Ampliação e qualificação da educação infantil no município de Erechim**: relevância, desafios e limitações. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1826>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. **O atendimento público e privado concessionário na educação infantil**: um olhar sobre as condições de oferta. 198 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, SP, 2013b. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90094>. Acesso em: 21 nov. 2021.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações municipais da educação infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 670 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/pt-br.php>. Acesso em: 17 nov. 2021.

POSSEBON, Camila Moresco. **Matrícula obrigatória na educação infantil**: impactos no município de Santa Maria RS. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7288>. Acesso em: 25 nov. 2021.

POPP, Bárbara. **Qualidade da educação infantil**: é possível medi-la? 182 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072015-151710/pt-br.php>. Acesso em: 17 nov. 2021.

REIS, Leila Duarte. **Políticas globais para a educação infantil**: análise da regulamentação e efetividade das políticas para crianças de zero a três anos no município de Pelotas/RS. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5656>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SCHIAVON, Sandra Helena. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores**: uma discussão metodológica. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2015-10-09T084100Z-2970/Publico/Sandra%20Helena.pdf. Acesso em: 6 jan. 2022.

SILVA, Aurenilda Cordeiro da. **A educação infantil em escolas classe no Distrito Federal**: educar e cuidar ou atendimento da demanda por vagas? 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36190>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVA, Denise Madeira de Castro e. **As repercussões da obrigatoriedade da pré-escola no direito à Educação Infantil**: relações entre o público e o privado. 280 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2020a. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9453>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVA, Dilma Antunes. **Qualidade social da creche**: polissemia de múltiplas vozes. 298 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2020b. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23367>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SILVA, Givanildo da. **As políticas educacionais para a educação infantil pós-1988**: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI. 393 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019b. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16910>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVA, Nelia Aparecida da. **Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas**: o Programa Naves-Mãe. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319223>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVEIRA, Josiane Martins Anacleto. **Direito das crianças ao atendimento na educação infantil**: configuração dos municípios da região da AMUREL. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2016. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/606>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Atendimento à educação infantil no estado de São Paulo: trilhas previstas em planos municipais de educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e194520, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100573. Acesso em: 25 nov. 2021.

SOUZA, Marina Castro; NUNES, Maria Fernanda Rezende. “Eles querem do lado de casa”: entrevistas com gestores municipais da Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71182, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100130. Acesso em: 25 nov. 2021.

VELOSO, Isabella Maria Coelho. **Qualidade na educação infantil em uma escola no município de Fortaleza**: um olhar sobre a construção de um conceito. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Fortaleza, CE, 2014. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87809>. Acesso em: 17 nov. 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 17 jan. 2021.

ANEXO B – DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

CURITIBA. As experiências das crianças com a tecnologia na educação infantil.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, [2016]. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125449.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURITIBA. CEI Conectando linguagens na educação infantil.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, [2016]. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/3/pdf/00127062.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURITIBA. Currículo da educação infantil: diálogos com a BNCC.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 202?. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. Educação e saúde: orientações para o trabalho nos berçários.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2019. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/3/pdf/00204310.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. Escutas e olhares e às linguagens dos bebês e das crianças.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2019. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/5/pdf/00217836.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURITIBA. Jogos de tabuleiro na educação infantil.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, 2016. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125331.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURITIBA. Organização do trabalho pedagógico: orientações para estudo e planejamento.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2015. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/7/pdf/00229487.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CURITIBA. Processos de transição das crianças da educação infantil: práticas e reflexões.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2016. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125319.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **Referencial da educação integral em tempo ampliado da rede municipal de ensino de Curitiba**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, [2021]. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00305344.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **Semana de estudos pedagógicos**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de educação infantil, 2018. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/6/pdf/00177894.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **Semana de estudos pedagógicos**: o acolhimento enquanto princípio e fundamento das relações na educação infantil. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de educação infantil, 2021. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/3/pdf/00287403.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **Semana de estudos pedagógicos**: o diálogo entre a BNCC e o Currículo da RME para uma Cidade Educadora. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de educação infantil, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/12/pdf/00262567.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **Semana de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2019. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/4/pdf/00208636.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **SEP – 2015 educação infantil**: orientações para estudo e planejamento. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2015. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/7/pdf/00229484.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **SEP – 2016 educação infantil**: tempos e espaços de aprendizagem. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2016. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/7/pdf/00229480.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **SEP – 2017 educação infantil**: orientações para estudo e planejamento. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2017. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/7/pdf/00229476.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CURITIBA. **Sinais de alerta:** a educação e o cuidado permanente das crianças. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2017. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/7/pdf/00229472.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ANEXO C – META 1 E ESTRATÉGIAS NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

PNE (2014-2024)	
META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
ESTRATÉGIAS	<p>1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;</p> <p>1.2) 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 <i>per capita</i> mais elevado e as do quinto de renda familiar <i>per capita</i> mais baixo;</p> <p>1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;</p> <p>1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;</p> <p>1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil;</p> <p>1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;</p> <p>1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;</p> <p>1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;</p> <p>1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;</p> <p>1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;</p> <p>1.11) priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;</p>

	<p>1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;</p> <p>1.13) preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;</p> <p>1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;</p> <p>1.15) 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;</p> <p>1.16) o Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;</p> <p>1.17) estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</p>
--	--

Fonte: Brasil, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PEE-PR (2015-2025)	
META 1	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, todas as crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano.
ESTRATÉGIAS	<p>1.1 Articular, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, a expansão da Educação Infantil nas redes públicas de ensino, prioritariamente em tempo integral, conforme padrões nacionais de qualidade e legislações vigentes.</p> <p>1.2 Promover a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Infantil, mantendo a oferta de cursos de formação de docentes em nível médio e garantindo, progressivamente, a formação em nível superior.</p> <p>1.3 Propiciar, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, por meio das IES, a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, instrumentalizando-os para desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, bem como aprimoramento da formação para a diversidade étnica sobre questões culturais, ambientais, combate à discriminação, ao preconceito e à violência, bem como a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, respeitando as especificidades da faixa etária.</p> <p>1.4 Articular com as IES públicas para que seja garantida e assegurada a ampliação de vagas na pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> aos profissionais da Educação Infantil da rede pública de ensino, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento à população de zero a cinco anos e 11 meses de idade.</p>

	<p>1.5 Promover ações, até o término da vigência deste PEE-PR, para que a diferença entre as taxas de acesso e frequência à Educação Infantil de crianças com no máximo três anos, oriundas de 1/5 da população com renda familiar <i>per capita</i> mais elevada e as de 1/5 com renda familiar mais baixa, seja inferior a 10%, tendo como referência a política nacional de assistência social, no que tange à garantia dos direitos da criança à Educação Infantil.</p> <p>1.6 Fomentar, em regime de colaboração com a União, os estados e os municípios, ações que visem à efetivação de programas federais voltados à construção, reestruturação e aquisição de equipamentos para as instituições que ofertam a Educação Infantil.</p> <p>1.7 Garantir o acesso da criança de zero a cinco anos e 11 meses de idade às instituições de ensino que atendam aos parâmetros nacionais de qualidade e às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a fim de assegurar as especificidades da Educação Infantil na organização escolar, proporcionar a articulação com a etapa escolar seguinte e o ingresso no Ensino Fundamental de crianças que completem seis anos de idade até 31 de março do respectivo ano.</p> <p>1.8 Contribuir com as secretarias municipais de educação nas discussões sobre as estratégias para a universalização da pré-escola e a ampliação do acesso à creche.</p> <p>1.9 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, a realização periódica do levantamento da demanda manifesta para acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento desta faixa etária.</p> <p>1.10 Promover, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, e em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos de idade.</p> <p>1.11 Estabelecer programas, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, para garantir o direito de acesso às creches e pré-escolas de crianças ciganas, em situação de itinerância, do campo, indígenas e quilombolas, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, preferencialmente nas comunidades às quais pertencem, e ampliar a oferta de formação continuada aos profissionais da educação que atendem essas populações.</p> <p>1.12 Garantir o direito de acesso à Educação Infantil de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, transtornos mentais, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, com a finalidade de ampliar o atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas, bem como a educação em Braille para crianças cegas; e ampliar a oferta de formação inicial e continuada aos profissionais da modalidade da Educação Especial que atendem esta etapa de ensino.</p> <p>1.13 Estabelecer, em parceria com os municípios, programas de apoio à oferta de Educação Infantil nas unidades prisionais femininas para filhos de mulheres em privação de liberdade.</p> <p>1.14 Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.</p> <p>1.15 Acompanhar, em regime de colaboração com a União e os municípios, a implantação da avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de</p>
--	---

	<p>acessibilidade, além de outros indicadores necessários e relevantes.</p> <p>1.16 Fomentar a implantação de espaços lúdicos nas instituições de Educação Infantil, priorizando a brincadeira e a interação como principais eixos da organização do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino.</p>
--	---

Fonte: Paraná, 2015a. Disponível em:

http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

PME- Curitiba (2015-2025)	
META 1	META 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender 100% (cem por cento) das crianças de até, no máximo, 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, preferencialmente na rede pública.
ESTRATÉGIAS	<p>1.1 Definir e articular, em regime de colaboração com a União e os estados, metas de expansão da respectiva rede pública de Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais, primando por um atendimento pedagógico adequado e seguro.</p> <p>1.2 Definir, após análise da demanda do município, a possibilidade de ampliação e/ou readequação de infraestrutura de algumas unidades de Educação Infantil para expansão das vagas ofertadas para as creches e/ou pré-escolas.</p> <p>1.3 Garantir que, ao final da vigência deste PME, 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 <i>per capita</i> mais elevado e as do quinto de renda familiar <i>per capita</i> mais baixo.</p> <p>1.4 Realizar, anualmente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta, tornando-a pública.</p> <p>1.5 Estabelecer, no 1º (primeiro) ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches.</p> <p>1.6 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitando as normas de acessibilidade, construção e reestruturação, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de instituições públicas de Educação Infantil.</p> <p>1.7 Implementar, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PME, a avaliação institucional da Educação Infantil, a ser realizada pelo menos a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais e/ou municipais de qualidade para essa etapa de educação, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.</p> <p>1.8 Rejeitar a adoção de políticas públicas de avaliação, em larga escala, do desempenho da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na legislação educacional em vigor.</p> <p>1.9 Discutir, no 1º (primeiro) ano de vigência do PME, o estabelecimento de uma avaliação de sistema, abrangendo toda a Educação Infantil do município.</p> <p>1.10 Articular a oferta de matrículas gratuitas em instituições de Educação Infantil privadas, sem fins lucrativos, credenciadas e autorizadas pelo Sistema Municipal de Educação, para a expansão da</p>

	<p>oferta na rede escolar pública.</p> <p>1.11 Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação básica escolar que atuam na Educação Infantil, garantindo, em 5 (cinco) anos, o atendimento desses alunos por profissionais com formação superior, prevista em lei.</p> <p>1.12 Compor um comitê formado por universidades, poder executivo municipal e sociedade civil, a fim de articular a pós-graduação, os núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços das pesquisas ligadas às teorias e aos processos educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 6 (seis) anos.</p> <p>1.13 Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.</p> <p>1.14 Implantar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde, assistência social e outras, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 6 (seis) anos de idade.</p> <p>1.15 Garantir o atendimento da criança até 6 (seis) anos em estabelecimentos que atendam a Parâmetros Nacionais de Qualidade, respeitando o cumprimento da data-base de corte etário, que estipula o ingresso da criança aos 4 (quatro) anos na pré-escola e aos 6 (seis) no ensino fundamental, conforme as resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e nº 06/2010, que definem 31 de março como data-corte.</p> <p>1.16 Acompanhar e monitorar o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil, em especial os beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.</p> <p>1.17 Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, para ingressá-las na escola em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família pela matrícula em relação às crianças de até 3 (três) anos.</p> <p>1.18 Realizar e publicar a cada ano, dever do município com a colaboração da União e do Estado, levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.</p> <p>1.19 Garantir o acesso à Educação Infantil em tempo integral para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, flexibilizando o atendimento em meio período para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, se as famílias assim desejarem.</p>
--	--

Fonte: Curitiba, 2015b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2015/1468/14681/lei-ordinaria-n-14681-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-da-cidade-de-curitiba>. Acesso em: 16 jan. 2022.

ANEXO D – ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CMEIS

Parâmetros	Referências	Critérios para os indicadores
Nossas crianças têm direito a um espaço organizado, acolhedor, seguro e desafiador, durante sua permanência no CMEI.	Organização dos espaços.	Segurança Saúde Conforto e estética Flexibilidade Interação Acessibilidade
Nossas crianças têm direito à brincadeira.	Brincadeira e organização dos brinquedos.	Segurança Saúde Quantidade Qualidade Diversidade Acessibilidade
Nossas crianças têm direito à alimentação saudável.	Espaços de alimentação e sua organização.	Segurança Conforto e estética Saúde Acessibilidade
Nossas crianças têm direito ao desenvolvimento de sua identidade.	Identidade.	Acessibilidade
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.	Ambiente educativo.	Integração Respeito
Nossas crianças têm direito ao desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da capacidade de expressão.	Movimento. As linguagens artísticas e os materiais de expressão. Literatura, literatura infantil e livros. Oralidade, leitura e escrita; Pensamento lógico-matemático. Relações sociais e naturais.	Saúde e Segurança Uso de materiais e equipamentos Quantidade Acessibilidade Qualidade Diversidade
Nossas crianças têm direito a ser educadas por profissionais qualificados.	Formação continuada em serviço.	Acessibilidade
Nossas crianças têm direito a um espaço de convivência democrática.	Gestão.	Transparência Planejamento participativo Atenção à equipe Parcerias Avaliação da instituição

FONTE: Curitiba, 2009.

ANEXO E – DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

TIPO DE DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO
Caderno Pedagógico	2021	Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba
Caderno Pedagógico	2020	Semana de Estudos Pedagógicos: o acolhimento enquanto princípio e fundamento das relações na educação infantil
Caderno Pedagógico	2020	Semana de Estudos Pedagógicos: o diálogo entre a BNCC e o currículo da RME para uma cidade educadora
Currículo da Educação Infantil	2020	Currículo da educação infantil: diálogos com a BNCC
Caderno Pedagógico	2019	Escutas e olhares e às linguagens dos bebês e das crianças
Caderno Pedagógico	2019	Educação e saúde: orientações para o trabalho nos berçários
Caderno Pedagógico	2019	Semana de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular
Caderno Pedagógico	2018	Semana de Estudos Pedagógicos
Caderno Pedagógico	2017	SEP – 2017 Educação Infantil: orientações para estudo e planejamento
Caderno Pedagógico	2017	Sinais de alerta: a educação e o cuidado permanente das crianças
Caderno Pedagógico	2016	SEP – 2016 Educação Infantil: tempos e espaços de aprendizagem
Caderno Pedagógico	2016	Processos de transição das crianças da educação infantil: práticas e reflexões
Caderno Pedagógico	2016	As experiências das crianças com a tecnologia na educação infantil
Caderno Pedagógico	2016	Conectando linguagens na educação infantil
Caderno Pedagógico	2016	Jogos de tabuleiro na educação infantil
Caderno Pedagógico	2015	SEP – 2015 Educação Infantil: orientações para estudo e planejamento
Caderno Pedagógico	2015	Organização do trabalho pedagógico

FONTE: a autora, 2021. Com base na visita ao site da SME de Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso em: 9 nov. 2021.