



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gabriela Oliveira Santos

**A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
META 1 DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS
BRASILEIRAS**

Campina Grande/PB
2024

Gabriela Oliveira Santos

**A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
META 1 DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos.

Campina Grande/PB
2024

S237i Santos, Gabriela Oliveira.
A infraestrutura das Instituições de Educação Infantil na Meta 1 dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras / Gabriela Oliveira Santos. – Campina Grande, 2024.
143 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos".
Referências.

1. Educação Infantil. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Planos Municipais de Educação das Capitais. 4. Meta 1. 5. Instituições de Educação Infantil - Infraestrutura. I. Santos, Joedson Brito dos. II. Título.

CDU 373.2(043)

GABRIELA OLIVEIRA SANTOS

**A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA META 1 DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina Grande como requisito
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26/03/2024

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos – Orientador
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof.ª Dr.ª Andréia Ferreira da Silva - Examinadora Interna
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof.ª Dr.ª Emília Peixoto Vieira - Examinadora Externa
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Campina Grande/PB
2024

Dedico este trabalho a minha vó materna, mulher forte, analfabeta, que não teve a oportunidade de ir para a escola aprender a ler e escrever, mas, que quando idosa e abraçando a fé cristã sua vontade de ler a Bíblia por si só, foi maior que tudo e aprendeu a ler sozinha, com um pouco de auxílio de netos e filhos. E, para quem o estudo era importante, por isso contribuiu e incentivou as netas e netos a estudarem. Sei que se estivesse viva, estaria extremamente feliz por essa conquista, que não é só minha.

“[...] Temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.”

Sonia Kramer

RESUMO

Esta pesquisa trata do tema da infraestrutura das instituições de educação para as crianças pequenas. Ela está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O objetivo foi analisar a categoria infraestrutura na Meta 1, referente a Educação Infantil (EI), dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras, referente às dimensões de construção, reforma e aparelhamento das instituições, tendo como pressuposto a importância da infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI) para assegurar o atendimento e o desenvolvimento integral da criança e a relevância do Plano de Educação Municipal (PME) como política pública de planejamento da educação. Escolhemos os PME das capitais brasileiras, pois elas são os centros políticos e administrativos dos estados, e, por conseguinte, possuem maior representatividade dos governos estaduais, nesse sentido, poderão revelar algumas características de como cada estado tem conduzido o tema. Utilizamos o materialismo histórico-dialético como abordagem de pesquisa na orientação do referencial teórico e nos procedimentos para produção e análise dos dados. A pesquisa em questão é documental e bibliográfica, tendo como fonte de dados os Planos Municipais de Educação de vigência 2015 a 2025. Verificou-se como um dos maiores desafios para que essa meta seja cumprida a falta de instituições adequadas que atendam a demanda infantil, bem como, as condições em que muitas delas se encontram de negligência e precariedade. Os resultados indicam que há uma atenção para a questão da infraestrutura nas estratégias dos planos municipais, no entanto, poucas capitais focalizam o tema ao indicar ações mais precisas na busca de resolver ou enfrentar os problemas das condições precárias de suas instituições. Nessa busca, os municípios contam com os parcos auxílios financeiro advindo da União e com as políticas de reestruturação das IEI. Sugere-se maior esforço do Estado para o cumprimento e implementação das políticas públicas educacionais já estabelecidas nas leis e documentos oficiais voltadas para a melhoria da qualidade da educação, dando especial atenção a infraestrutura das IEI. Conclui-se que ainda existe uma distância entre a prática e o que está disposto em lei, por isso, exige-se luta, avaliação e monitoramento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Plano Nacional de Educação; Planos Municipais de Educação das capitais; Meta 1; Infraestrutura.

RESUMEN

Esta investigación aborda el tema de la infraestructura en las instituciones educativas para niños pequeños. Está vinculado al Programa de Postgrado en Educación (PPGED) de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). El objetivo es analizar la categoría infraestructura en la Meta 1, referida a la Educación Infantil (EI), de los Planes Municipales de Educación (PME) de las capitales brasileñas, refiriéndose a las dimensiones de construcción, renovación y equipamiento de instituciones, tomando como supuesto la importancia de la infraestructura de las Instituciones de Educación Infantil (IEI) para asegurar el cuidado y desarrollo integral del niño y la pertinencia del Plan Educativo Municipal (PME) como política pública de planificación de la educación. Elegimos las PYME de las capitales brasileñas porque son los centros políticos y administrativos de los estados y, por lo tanto, tienen mayor representación de los gobiernos estatales, en este sentido, podrán revelar algunas características de cómo cada estado ha manejado el tema. Utilizamos el materialismo histórico-dialéctico como enfoque de investigación para guiar el marco teórico y los procedimientos para la producción y el análisis de datos. La investigación en cuestión es documental y bibliográfica, utilizando como fuente de datos los Planes Municipales de Educación vigentes desde el año 2015 al 2025. Uno de los mayores desafíos para alcanzar esta meta fue la falta de instituciones adecuadas que atiendan la demanda de los niños, así como las condiciones en las que se encuentran muchos de ellos son abandonadas y precarias. Los resultados indican que existe atención al tema de infraestructura en las estrategias de los planes municipales, sin embargo, pocas capitales se enfocan en el tema indicando acciones más precisas en la búsqueda de resolver los problemas de las condiciones precarias de sus instituciones. En esta búsqueda, los municipios cuentan con la ayuda financiera de la Unión y con las políticas de reestructuración del IEI. Se sugiere un mayor esfuerzo por parte del Estado para cumplir e implementar políticas públicas educativas ya establecidas en leyes y documentos oficiales encaminadas a mejorar la calidad de la educación, prestando especial atención a la infraestructura del IEI. Se concluye que aún existe una distancia entre la práctica y lo dispuesto por la ley, por lo que se requiere lucha, evaluación y seguimiento.

Palabras clave: Educación Infantil; Plan Nacional de Educación; Planes Municipales de Educación para las capitales; Meta 1; Infraestructura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado da Revisão Sistemática.....	28
Quadro 2: Normatizações que regem sobre a Educação Infantil	40
Quadro 3: Número, por estados, de relatórios do PME entregues ao MEC.....	71
Quadro 4: Estratégias da Meta 1 do PNE (2014-2024)	74
Quadro 5: Dados sobre a Educação Infantil no Brasil, nos anos de 2015 e 2022.....	78
Quadro 6: Indicadores do alcance da Meta 1 no Brasil, em percentuais	79
Quadro 7: População Geral nos anos de 2010 e 2022	84
Quadro 8: População infantil, de 0 a 5 anos - 2010 e 2022.....	85
Quadro 9: Produto Interno Bruto - PIB <i>Per capita</i> , 2015 e 2020.....	86
Quadro 10: Número de matrículas da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2015	89
Quadro 11: Número de matrículas da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2022	90
Quadro 12: Número de estabelecimentos da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2015	93
Quadro 13: Número de estabelecimentos da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2022	94
Quadro 14: Elaboração/construção dos PME das capitais brasileiras.....	102
Quadro 15: Número de estratégias da Meta 1 dos PME correspondentes às dimensões analisadas (construção, reforma e aparelhamento)	108
Quadro 16: Número de estratégias e número de capitais segundo as dimensões da categoria infraestrutura	109
Quadro 17: Estratégias da dimensão Construção nos PME das capitais	110
Quadro 18: Estratégias da dimensão Reforma nos PME das capitais.....	114
Quadro 19: Estratégias da dimensão aparelhamento nos PME das capitais	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da Revisão Sistemática	27
Figura 2: Instâncias que atuam na Educação Infantil	50
Figura 3: Parâmetros base para o projeto de construção da IEI	55
Figura 4: Características dos Projetos 1 e 2 do Proinfância	59
Figura 5: Diretrizes e metas do PNE (2014-2024)	69
Figura 6: Municípios que não constam a sanção da lei do PME	73
Figura 7: Mapa do Brasil - estados e capitais	82
Figura 8: Mapa do clima do Brasil	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado
Ande	Associação Nacional de Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPCS	Centro de Apoio à Pesquisa no Complexo de Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQI	Custo Aluno-Qualidade Inicial
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMC	Emenda Constitucional
ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América

Fapesb	Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FME	Fórum Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
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
GAE	Grupo Ambiente-Educação
GEPPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEI	Instituição de Educação Infantil
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPExp	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMEP	Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PND/NR	Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
Ppged	Programa de Pós Graduação em Educação
Proarq	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede escolar Pública da Educação Infantil
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
Sidra	Sistema IBGE de Recuperação Automática
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAEI	Unidade Acadêmica de Educação Infantil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UERJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicef

Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID

Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UTP

Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa.....	20
1.3 Aspectos teórico-metodológico	22
1.3.1 Delineamentos da pesquisa	26
2 AS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA APRENDIZAGEM INFANTIL	34
2.1 Criança: sujeito de direitos e as políticas públicas educacionais para a infância	34
2.1.1 A infraestrutura dos ambientes educacionais e a aprendizagem infantil	44
2.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil: normas e padrões que regem a educação para as crianças pequenas	48
2.3 Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil: um documento inovador, mas, sem poder legal	52
2.4 Programa Proinfância: entre os limites e possibilidades para pensar políticas públicas educacionais para a infraestrutura das IEI	57
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS DO PLANEJAMENTO BRASILEIRO: O PLANO DE EDUCAÇÃO NACIONAL ATÉ A META 1 DO PNE 2014-2024	62
3.1 Os caminhos percorridos do planejamento da educação nacional até o PNE 2014-2024	62
3.2 O Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024)	65
3.3 Panorama da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024)	74
4 A INFRAESTRUTURA DAS IEI NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS	81
4.1 Caracterizando as capitais brasileiras a partir de seus dados socioeconômicos e da Educação Infantil.....	81
4.2 Alguns indicadores socioeconômicos das capitais brasileiras	84

4.3 Diretrizes e metas de planejamento para a educação municipal: os Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras	98
4.4 A infraestrutura na Meta 1 dos PME das capitais brasileiras: apresentação dos dados, análises e discussões	107
5 CONSIDERAÇÕES	124
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A: Quadro, em percentual, do monitoramento dos relatórios do PME...	143

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado, trata do tema da infraestrutura das instituições de educação para as crianças pequenas. Ela está vinculada à Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com financiamento de bolsa de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, articulada com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis Educativa (GEPPPE).

O objetivo é analisar a categoria infraestrutura na Meta 1, referente a Educação Infantil (EI), dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras, no que se refere às dimensões de construção, reforma e aparelhamento das instituições, tendo como pressuposto a importância da infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI) para assegurar o atendimento e o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança (Brasil, 1996; 2010) e a relevância do PME para o planejamento da educação pública nos municípios.

A importância da infraestrutura das IEI se dá pelo fato de que o ambiente social e educacional em que estão inseridas e vivem as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos tem reflexo para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, ou seja, influencia no seu desenvolvimento integral, como sustenta a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2018). Por isso, para a educação das crianças pequenas, é preciso de espaços e de ambientes que sejam seguros, agradáveis e que ofereçam condições para que elas possam se movimentar, organizar e realizar jogos e brincadeiras, se expressarem nas múltiplas linguagens, possam correr, saltar, pular e engatinhar, se alimentar e descansar (Campos, 2009; Kramer, 2006), nesse contexto a infraestrutura precisa de destaque e atenção, pois não pode ser pensada com improviso (Faria, 2007).

A história da educação infantil, como hoje conhecemos, se relaciona à própria história social da criança e, por conseguinte, compreender essa relação favorece o entendimento da atenção dada aos espaços/ambientes reservados ou pensados para educação delas. Até o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 o atendimento era disperso por diversos ministérios e organizações ligadas a eles, como o Ministério da Assistência Social, da Justiça, do Trabalho e da Educação (Campos; Rosemberg; Ferreira, 2001).

Contudo, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a criança passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos dentre eles a educação (Macedo; Silva, 2022; Souza; Melo). O atendimento desse direito educacional deveria ser feito em creches e pré-escolas, sendo dos municípios a responsabilidade de sua provisão.

A partir de então houve significativos avanços e conquistas no tratamento das crianças na sociedade brasileira, principalmente relacionados às políticas públicas destinadas à sua educação. Entretanto, esses avanços e conquistas não aconteceram de forma voluntária ou espontânea por parte dos governantes, elas são o resultado de lutas e reivindicações da classe trabalhadora, principalmente, de mulheres, de feministas e das militantes sindicais, em busca de uma educação para as crianças pequenas, e, que iniciou ainda na década de 1970. Entretanto, só a partir do final dos anos 1990 que se começou a pensar em uma proposta pedagógica que tornasse prioritárias as especificidades de aprendizagem (o que envolve o brincar, movimentar, desenvolver a curiosidade e imaginação e relacionamento social) dessa faixa etária (Campos, 2013).

Para se ter essa educação, que privilegie as especificidades infantis, fazem-se necessários espaços que sejam adequados e que promovam as interações necessárias para o desenvolvimento da criança pequena (Faria, 2007). É importante que o cotidiano escolar “[...] seja organizado de forma que a criança sinta-se inserida dentro do contexto educacional, pois, nessa faixa etária, as vivências são o alicerce da construção da personalidade do indivíduo” (Santos; Santos, 2010, p. 9). Para isso, é necessário que as políticas públicas educacionais relacionadas com a infraestrutura das instituições educacionais sejam uma realidade concreta em todas as instituições.

Contudo, semelhante à própria história da educação no Brasil, tradicionalmente, os espaços/ambientes de educação da criança pequena e sua infraestrutura não tiveram atenção nas políticas voltadas para a educação, seja nas leis, nos documentos e nos planejamentos educacionais implementados ao longo dos anos. Tal fato é constatado nos censos escolares e em diversas pesquisas sobre a qualidade na Educação Infantil (EI) no país (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006; Santos; 2020).

Mesmo com o avanço ocorrido com a promulgação da CF/1988, ECA/1990 e da LDBEN/96, a questão da infraestrutura ainda não era um elemento considerado importante, e assim esse aspecto não recebia a atenção devida. Apesar de que, de acordo com Farias (2007), já havia um debate e uma produção na literatura sobre o tema do espaço físico e do ambiente para a educação infantil.

As políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento das crianças pequenas são muito recentes aqui no país, e se inserem no contexto das políticas de organizações internacionais para esse público Santos (2015). Então, é no contexto das políticas públicas educacionais, relacionadas à infraestrutura das instituições destinadas a atender as crianças pequenas, que se inserem os Planos Nacionais de Educação (PNE), os Planos Estaduais de

Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME). Estes, últimos, são eles a fonte primária de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que, a despeito do PNE de 2001/2011, tenha posto como seu segundo objetivo e meta a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura em um ano, partindo da promulgação do PNE, na prática, só a partir de 2006 foi elaborado um documento exclusivo sobre o tema (Parâmetros de Infra-estrutura – IEI). Um documento que era apenas uma referência em um PNE que não tinha orçamento

No ano seguinte foi instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) com objetivo de garantia do acesso das crianças pequenas a creches e pré-escola por meio da construção de novas instituições, aparelhagem e também reestruturação das instituições já existentes que precisam ser adequadas para atender essa faixa etária (Brasil, 2007).

Outras legislações que trouxeram a necessidade de ambientes apropriados para as crianças pequenas são os PNE o que teve vigência de 2001 a 2011 e o atual com vigência de 2014 a 2024. Na versão do ano de 2001 evidenciava-se a necessidade de ambientes adequados para a aprendizagem infantil, dentre outros aspectos. Já o PNE de 2014 estabeleceu a Meta 1, destinada à Educação Infantil, em suas Estratégias 1.5 e 1.6, a preocupação com a infraestrutura nas dimensões de construção, reestruturação, aparelhamento, acessibilidade, visando a qualidade da educação e a sua expansão.

Outro aspecto relevante do plano é que ele definiu a obrigatoriedade de todos os municípios de instituir em lei seus próprios planos. Sendo assim o Plano Municipal de Educação (PME) como política pública educacional deve responder às demandas educacionais do município, este deve ser alinhado com o PNE e com os Planos Estaduais de Educação (PEE) e devem ser elaborados e constituídos lei até o ano de 2015, logo espera-se que o tema da infraestrutura seja pautado em todos os municípios e estados do país.

Nesse sentido, levando em consideração que o PNE e PME são instrumentos de planejamento, execução, gestão e avaliação das políticas educacionais, analisamos no Plano Nacional de Educação e nos subplanos dos municípios, mais particularmente, os planos das capitais brasileiras como o tema da infraestrutura aparece. Para que os espaços de EI sejam consolidados como ambientes de aprendizagens é preciso mais atenção dos governos ao nível federal e municipal para efetivação das políticas públicas destinadas para esse aspecto importante. É nesse conjunto de problematizações que surgiu a seguinte pergunta que orientará a investigação: Como os Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras orientam as políticas e ações sobre a infraestrutura das Instituições de Educação Infantil?

Na busca de responder ao problema, elegemos como **objetivo geral**: analisar a categoria infraestrutura na Meta 1, referente a Educação Infantil, dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras. Para tal, buscamos as dimensões de construção, reforma e aparelhamento, no que se referem a infraestrutura, existentes nas estratégias dos planos. Visando alcançar nosso objetivo geral, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

a) compreender a importância da EI e da infraestrutura das instituições educacionais para o desenvolvimento das crianças pequenas na literatura e nas leis;

b) discutir o papel dos planos municipais de educação para a proposição de diretrizes, documentos e/ou ações para a infraestrutura das instituições de EI, a partir da análise da categoria infraestrutura nas estratégias da Meta 1.

Contamos com o recorte temporal de 2015 a 2023, haja visto que 2015 foi o ano em que os municípios deveriam elaborar e aprovar em Lei seus planos educacionais, e 2023 considerando o tempo e o ano de realização da pesquisa do mestrado. Apesar desse recorte temporal, alguns dados são anteriores a ele, isso por que alguns dados que possuem como fonte o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não são disponibilizados anualmente, então utilizamos os anos que mais se aproximam do nosso recorte temporal.

Antes, é preciso deixar claro do que estamos falando quando utilizamos os termos “criança pequena” e “infraestrutura”. Sobre o primeiro estamos nos referindo, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), às crianças de 0 a 5 anos. No que se refere à infraestrutura, utilizamos o significado constante no documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil que engloba o espaço físico, o ambiente e questões arquitetônicas (Brasil, 2006a).

1.1 Justificativa

O meu interesse pessoal por essa temática nasceu ainda na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), durante a disciplina de Estágio Supervisionado Ensino Fundamental I, quando das experiências em uma escola pública onde me deparei com os desafios da atuação docente e do trabalho com crianças em local inadequado para tal. Isso porque, nesse estágio, tive que mudar todo o planejamento das atividades educacionais por conta da infraestrutura precária da instituição na qual realizava o trabalho.

Precriedade essa evidenciada em diversos aspectos, tais como: falta de espaço recreativo, salas pequenas, as carteiras das crianças muito perto uma das outras, dificultando a

passagem entre elas e a execução de algumas atividades pedagógicas educativas e lúdicas; a separação entre salas por um compensado, o que implicava que qualquer mínimo barulho incomodava a turma mais próxima, e como não havia portas, não tinha nem a possibilidade de fechar para abafar os ruídos; calor excessivo na sala, pelo fato de não haver janelas, o telhado baixo e com telhas de cimento e sem ventilador; água que entrava na sala no período de chuva, seja através das goteiras existentes no telhado ou que escorria pelas paredes. Esse contexto escolar nos inquietou muito, ainda mais quando ouvia relatos semelhantes de colegas de curso, o que indicava que não era uma circunstância isolada.

Foi nesse contexto do estágio e participando nos grupos de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional¹ (UESC) e do Observatório das políticas Públicas Educacionais na (UESC)² entre os anos de 2007 a 2009, como voluntária, que iniciei estudos sobre a infraestrutura das instituições destinadas a atender as crianças de 0 a 5 anos, período esse de grandes aprendizagens e descobertas sobre o tema.

Prossigui os estudos sobre a temática durante a especialização em Educação Infantil na UESC, na ocasião aprofundei os estudos sobre a infraestrutura das instituições da EI sob o foco das políticas públicas a ela destinadas, o que se tornou tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em formato de artigo, o TCC teve como título “Educação Infantil em foco: uma análise das políticas públicas de infraestrutura para as instituições educacionais”. No bojo desses aspectos que escolhi aprofundar a pesquisa sobre a infraestrutura das IEI no mestrado acadêmico da UFCG, analisando o que está posto na Meta 1 dos Planos Municipais de Educação das capitais do Brasil sobre a categoria infraestrutura.

Escolhemos estudar a infraestrutura das IEI por entendermos a importância que esse elemento possui para o desenvolvimento das crianças pequenas, haja visto, como já dissemos, os ambientes em que estão inseridas as crianças possuem influência no seu aprendizado, o quanto eles podem contribuir de forma significativa com o desenvolvimento integral infantil. Entretanto, o que percebemos é que muitas instituições voltadas para a educação das crianças pequenas estão em situação de precariedade.

¹ Grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Com a repercussão de trabalhos: Investigar a ação das políticas públicas na multiplicidade de esferas sociais em que a educação incide.

² O observatório da UESC sobre as políticas públicas sociais-educacionais foi criado em 2007, por professoras/pesquisadoras do Departamento de Ciências da Educação e um professor/pesquisador do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas. Tendo como finalidade a criação de um banco de dados oriundos dos sistemas de ensino dos municípios da área de abrangência da UESC e que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB) e da própria UESC.

Outrossim, a busca dessa categoria nos PME se dá pela relevância que estes possuem para a educação no âmbito municipal, no sentido de pensar metas e estratégias para melhorar a educação, na totalidade, em seus mais variados aspectos e etapas educacionais. Levamos também em consideração que os planos são constituídos leis municipais, além de serem compromisso do município com a sociedade independente de quem seja o governante. Outro ponto importante é o fato que as metas do PNE vencem no próximo ano (2024), já que o PNE tem 10 anos de vigência e as dos PME devem vencer em 2025.

Escolhemos focar nos planos das capitais por algumas razões: primeiro porque as capitais são os municípios mais representativos, tanto em termos populacionais, quanto em capacidade orçamentárias e financeira, de representação política (centros políticos e administrativos dos estados) e identitária de cada território estadual, quanto na abrangência do alcance do atendimento educacional e particularmente da EI, seja em relação à oferta, seja em relação ao planejamento do atendimento. Mesmo sendo, a capital, um município atípico em relação aos demais de um estado, poderá revelar algumas características de como cada estado tem conduzido o tema. Por tais aspectos, o estudo da Meta 1 nas capitais pode nos oferecer, mesmo de forma amostral, um desenho do atendimento a EI, particularmente sobre o tema da infraestrutura, no Brasil.

Um dos motivos que reforça a importância de pesquisar esse tema, é a fragilidade e falta de atenção que a dimensão da infraestrutura é apresentada nas legislações e documentos. Tendo em conta também, o fato de existirem poucas pesquisas e estudos com esse foco. Chegamos a essa conclusão após realizado o levantamento sistemático de pesquisas de mestrado e doutorado nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCTI), no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), escolhidos por serem conceituados nacionalmente com relação às pesquisas que armazenam. Como resultado desse levantamento encontramos seis pesquisas na Capes e três na BDTD que discutem pontos que contemplam partes do tema da nossa pesquisa.

1.3 Aspectos teórico-metodológico

Para melhor alcançarmos os objetivos propostos e para respondermos ao problema de pesquisa, optamos trabalhar com base no método histórico dialético como opção epistemológica e metodológica, essa escolha se dá por conta de que:

O materialismo histórico-dialético, como enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 69).

Nessa direção e por conta das referidas características, o materialismo histórico dialético torna-se o enfoque metodológico que mais contribui com as pesquisas sobre as políticas educacionais, e no nosso caso, com as análises sobre os PME das capitais. Escolhemos as categorias historicidade, totalidade e contradição, que se interligam mais diretamente com nosso objeto pesquisado, pois que elas nos “[...] ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação” (Cury, 1985, p. 27) e, são as que mais se destacam na compreensão dos fenômenos evidenciados em nosso estudo.

No intuito de entender melhor a dialética da relação da criança e a educação, precisamos contextualizar e historiar o movimento de construção da compreensão de criança e de educação infantil que temos hoje, bem como as políticas de EI e de infraestrutura, e, da mesma forma, o próprio processo de construção, elaboração e execução do Plano Nacional de Educação e dos Planos Municipais de Educação.

É preciso compreender, também, como a Meta 1 dos Planos Municipais se insere numa historicidade e movimento maior e as condições e caracterização que envolvem estados e municípios, sendo esta meta também, resultado de lutas e disputas que se inserem num contexto maior; além disso, Cury (1985) acrescenta que a realidade historicizada torna-se um produto da *práxis* humana, já, conforme Gomide e Jacomeli (2016, p.70):

A pesquisa que se desenvolve pelo viés do materialismo histórico deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos.

Outra categoria que nos ajuda a compreensão dos fenômenos pesquisados, é a totalidade, e, isso acontece porque “[...] a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos [...] (Cury, 1985, p.37), apesar disso a totalidade não é conhecer todos os fatos de um único fenômeno, isso acontece por conta de que não há como exaurir todo o conhecimento de um aspecto sobre um fato, o que ocorre é a conexão dialética entre processos particulares (Cury,1985). Situando a importância da categoria da totalidade em nossa pesquisa, temos que para entendermos a totalidade dos PME das capitais faz-se necessário entender também o

processo de sua elaboração em todo contexto mais amplo em que está inserida essa política pública voltada para a educação. Da mesma forma como a dimensão e categoria da historicidade, a Meta 1 dos Plano Municipais, se insere numa totalidade maior e as condições que envolvem estados e municípios.

Utilizamos ainda a categoria da contradição que nos permite observar o movimento da realidade e o desvelamento do concreto. Também vinculada a categoria da totalidade, sem a contradição a análise se torna unilateral, pois:

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade o seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na imaginariamente superada (Cury, 1985, p. 34).

A categoria da contradição também tem as seguintes características: não é linear (é um ir e vir e não existe permanência) (Gomide; Jacomeli, 2016), não isola os fenômenos (eles possuem ligação uns com os outros, ou seja, é uma ação recíproca) (Cury, 1985). Os conflitos, as tensões, as lutas fazem parte, porque: “nas contradições, há uma relação entre o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico em cada um deles. O universal existe no particular, e o que leva a distinguir um fenômeno de outro é a captação do que existe de comum entre um fenômeno e os outros [...]” (Cury, 1985, p.34).

Além dessas categorias metodológicas, também utilizamos os campos conceituais: educação infantil, planejamento educacional, PME para a educação infantil e infraestrutura na educação infantil, pois, servirão para análise e compreensão dos dados levantados e produzidos, como também dos documentos analisados. A definição clara e detalhada desses conceitos e suas imbricações serão fundamentais para análise e compreensão dos dados e resultados desse estudo.

Compreendemos que na educação infantil há a indissociabilidade do cuidar e educar das crianças pequenas da faixa etária do 0 aos 5 anos. Considerando as especificidades do desenvolvimento integral desse sujeito, que é um sujeito de direitos, e entre estes, está o direito à educação. Nesse sentido, adentramos no segundo campo conceitual, planejamento educacional, pois há relevância na existência de um planejamento distinto para a educação das crianças, e mediante a isso, as políticas públicas educacionais devem ser um instrumento para auxiliar na superação da negligência que acompanha a educação das crianças pequenas, principalmente, as que não possuem condições financeiras para arcar com o investimento necessário na obtenção de uma educação de qualidade, ou seja, aquelas que estão inseridas em

um contexto de baixos salários, pobres e que dependem do Estado tanto para questões educacionais, como também de saúde.

Como parte dessas políticas públicas educacionais, temos o Plano Nacional de Educação que em sua Meta 1 traz a EI, sendo ele a base para a elaboração dos planos dos municípios, estes são os responsáveis primários da educação das crianças pequenas, por isso, temos como terceiro campo conceitual os Planos Municipais de Educação, que também serão a fonte empírica de nossa pesquisa. E, como último campo conceitual optamos pela infraestrutura na educação infantil, esse campo além de ser o objeto central de nossa pesquisa, é um elemento pertencente a EI que precisa de atenção por conta da sua relevância para o desenvolvimento integral da criança.

Escolhemos a pesquisa e análise documental por entendermos que ela nos auxiliará na compreensão de nosso objeto. Segundo Evangelista (2012), todos os documentos têm sua importância, mesmo que em graus “diferenciados” e eles apresentam determinações históricas que se fazem presentes na própria essência do *corpus* documental. São, ainda, testemunhas e trazem vestígios do que aconteceu em um passado recente (Cellard, 2012). Os documentos públicos oficiais que nos interessam os Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras.

Além disso, os documentos se vinculam de uma totalidade; por isso, é preciso haver uma relação entre as partes e o todo. Por isso partiremos do estudo e análise dos documentos nacionais que se inserem num contexto mais amplo, que, por sua vez, é marcado por orientações e influências do contexto internacional. Conforme Cury (1989, p.38) a totalidade nos “[...] conduz ao conhecimento da unidade do real que representa uma compreensão mais específica de cada campo do real”, então para analisar os documentos municipais faz-se necessário apreender e compreender os nacionais.

Por ser essa uma pesquisa documental, contaremos com o auxílio de outros documentos que nos darão o suporte para as análises dos centrais, tais como: os Parâmetros de Infra-estrutura –IEI/2006, o PNE/2014-2024 e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Em relação aos documentos centrais de nossa pesquisa, os PME das capitais, a coleta tem acontecido no portal “PNE em Movimento”, que é o site que traz informações sobre PNE e aos PME, lá estão dispostos o PNE e os PME enviados ao portal, bem como os relatórios de monitoramento e avaliação, com dados nacionais, informações diversas sobre os planos, a situação das metas, com alguns indicadores situados nacionalmente, por região, estado e municípios.

1.3.1 Delineamentos da pesquisa

Nossa pesquisa tem como fonte os Planos Municipais de Educação (PME), contudo como o Brasil possui 5.570 municípios, seria inviável analisar todos, sendo assim, em virtude da amplitude das fontes e considerando o tempo disposto para uma pesquisa de mestrado, optamos em analisar o PME das capitais do Brasil, mas, basicamente, a Meta 1 que se refere à Educação Infantil e as estratégias que tratam da infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (IEI), pois entendemos que estes devem traduzir como municípios, de estados distintos, pensaram os objetivos e metas para contribuírem com o planejamento da educação municipal e, como consequência, também do nacional.

No primeiro momento realizamos uma revisão sistemática sobre o tema e aqui trouxemos os resultados encontrados e sistematizados. No segundo momento, foi feita uma busca, que aconteceu no mês de abril de 2023, dos planos das capitais no Portal “PNE em Movimento”, que é onde estão situadas as informações sobre o Plano Nacional e também dos planos estaduais e municipais, bem como outros dados sobre o andamento dos planos. Para seguir o processo de investigação foi realizada uma caracterização dos respectivos planos encontrados. No terceiro realizamos uma leitura detalhada e descritiva da Meta 1, dos referidos planos, catalogamos os achados em um quadro do qual extraímos as informações pertinentes as dimensões escolhidas e uma leitura das apresentações e do diagnóstico. Feitas as leituras, conseguimos identificar algumas questões específicas em cada um deles que serão discutidos no último capítulo, da apresentação e discussão dos dados.

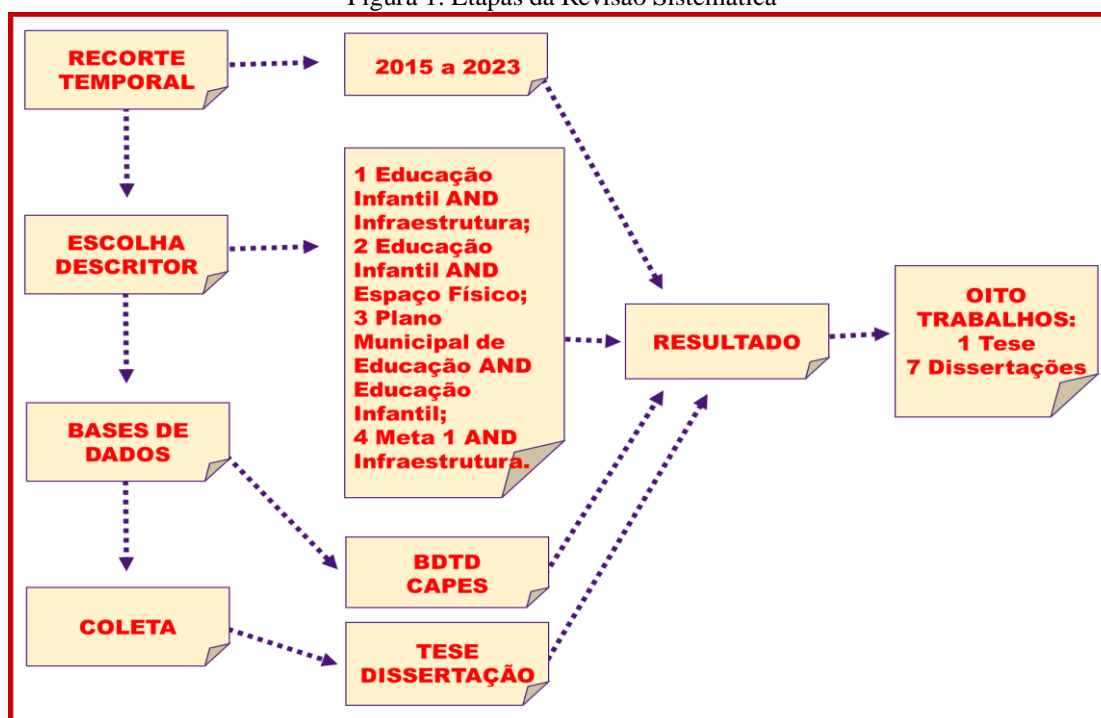
Na sequência foi feita caracterização dessas capitais, observando as políticas de educação para as crianças pequenas, considerando a categoria infraestrutura, a partir das dimensões de construção/reformas/aparelhamento. Esse processo ocorreu seguido de uma produção de compreensão da EI no Brasil e da EI na Meta 1 do PNE, e das pesquisas observando se o tema da infraestrutura aparece na discussão nacional da Meta 1 do PNE, tudo isso, à luz das categorias metodológicas e conceituais de análises.

A revisão sistemática realizada, visando compreender melhor o objeto de estudo e a problemática que o envolve, deu-se nos bancos de dados da Capes e da BDTD, e, também para saber o que tem sido produzido no meio acadêmico, em estudos, pesquisas, bem como as prováveis lacunas sobre o nosso tema. A revisão sistemática é um instrumento relevante para situarmos nosso objeto de estudo partindo de pesquisas já realizadas, pois elas trazem indicações e contribuições para o nosso objeto de análise e/ou investigação, na medida que

trazem conceitos, discutem temas com proximidade com os nossos estudos, sendo, então, uma base de conhecimento importante.

Nesse sentido, buscamos o que se tem produzido sobre infraestrutura das IEI, incluindo as políticas públicas para essa área e sobre a Meta 1 nos PME. Importa-nos saber como a infraestrutura é abordada na educação e particularmente na educação infantil e como esse tema aparece nas pesquisas. Seguimos as seguintes etapas na revisão sistemática:

Figura 1: Etapas da Revisão Sistemática



Fonte: Elaboração própria.

Estabelecemos como critério buscar por teses e dissertações na área da Educação, por entendermos que ainda é na pós-graduação *stricto sensu*, onde se produz as principais pesquisas na área educacional. Para isso, utilizamos o seguinte protocolo:

- a) Recorte temporal: de 2015, quando foram sancionadas as leis municipais até o ano de 2023 que foi o ano base de nossa pesquisa;
- b) Descritores e operadores booleanos³: 1 “Educação Infantil” AND “Infraestrutura”; 2 “Educação Infantil” AND “Espaço Físico”; 3 “Plano Municipal de Educação” AND “Educação Infantil”; 4 “Meta 1” AND “Infraestrutura”;

³ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. [...], a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. O operador booleano AND funciona como a palavra “E”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra

c) Base de dados: as bases de dados que serão pesquisadas BDTD, Capes;

d) Coleta de material, apenas teses e dissertações, utilizando a leitura dos resumos e palavras-chave para identificar os descritores, tendo como critérios de inclusão e exclusão: apenas trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação; apenas trabalhos que apresentem no título, no resumo ou nas palavras-chave os descritores escolhidos para esse estudo. A busca nos bancos de dados e a coleta do material encontrado foi realizada nos primeiros dias do mês de julho de 2023. E o resultado está exposto no quadro que se segue:

Quadro 1: Resultado da Revisão Sistemática

TÍTULO	AUTOR	DADOS	ANO	LOCAL
1. A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI'S de Curitiba	Fernanda Grazielle Valoto da Silva	Dissertação Capes Descritor 1 e 2	2020	UTP Paraná
2. Educação Infantil e Infraestrutura: uma análise do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB)	Jéssica Nascimento Martins	Dissertação Capes Descritor 1	2019	UFPB Paraíba
3. Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da Educação Infantil	Aline do Nascimento Ricci	Dissertação Capes Descritor 2	2016	UERJ Rio de Janeiro
4. Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas	Maria Ghisleny de Paiva Brasil	Tese BDTD Descritor 1 Capes Descritor 2	2016	UERJ Rio de Janeiro
5. Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares	Daniele Vanessa Klosinski	Dissertação BDTD Descritor 2	2016	UFFS Rio Grande do Sul
6. Plano Municipal de Educação Corumbá - MT (2015-2025): Ações e Processos para o Cumprimento da Meta 1 – Educação Infantil	Adel Ferreira Campos Junior	Dissertação Capes Descritor 3	2020	UCDB Mato Grosso do Sul
7. Políticas Públicas e a Educação Infantil no Município do Recife: analisando as metas do atual Plano Municipal de Educação	Joyce Danielly Pedrosa da Silva	Dissertação Capes Descritor 3	2019	UFP Pernambuco
8. O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025)	Lais Hilario Alves	Dissertação BDTD Descritor 3	2021	UFU Minas Gerais

Fonte: Elaboração própria a partir dos bancos de dados da Capes e da BDTD.

Observando o quadro acima, percebemos que ainda são poucas as pesquisas que possuem como foco a infraestrutura das IEI, no total encontramos oito pesquisas, sendo que em apenas uma aparece de forma explícita a categoria infraestrutura. Entretanto, não encontramos nenhum trabalho que tenha foco na infraestrutura das IEI em relação à Meta 1 dos PME,

apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. (Ex: AND, OR, AND NOT * (), “ “;). (CAPCS, 2020).

indicando uma lacuna de pesquisas em relação ao nosso objeto de investigação. Ainda sobre a caracterização dessas pesquisas, temos apenas uma tese e sete foram dissertações; quanto aos locais de produção, temos três no Sudeste, duas no Sul, duas no Nordeste e uma no Centro-Oeste.

Com relação aos resultados por descritores e o banco de dados onde foram encontradas temos o seguinte resultado: com o 1 “Educação Infantil” *AND* “Infraestrutura” na Capes obtivemos 2 resultados, de Fernanda Grazielle Valoto da Silva e de Jéssica Nascimento Martins. Na BDTD obtivemos, cinco resultados, entretanto após lidos os títulos, as palavras-chave e resumos, apenas uma estava em consonância com nossa pesquisa que foi de Maria Ghisleny de Paiva Brasil.

Com o descritor 2 “Educação Infantil” *AND* “Espaço Físico”; obtivemos no banco de dados da BDTD apenas cinco trabalhos, sendo que somente um dialoga com nossa pesquisa, o de Daniele Vanessa Klosinski e, por isso, não elegemos os demais. Na Capes foram entregues 98 resultados, contudo apenas oito estavam dentro do proposto, e dessas, cinco pesquisas a Capes não possuía autorização de publicação e duas são repetidas, ficando apenas uma pesquisa para nosso estudo, a de Aline do Nascimento Ricci.

Além desses descritores também utilizamos os seguintes: 3 "Plano Municipal de Educação" *AND* "Educação Infantil" na BDTD obtivemos cinco resultados, mas, somente uma dialogava com nossa pesquisa, que é de Lais Hilario Alves; na Capes foram encontrados sete resultados, e destes dois trabalhos estão em aproximação como nossa pesquisa, e são eles o de Adel Ferreira Campos Junior e o de Joyce Danielly Pedrosa da Silva.

Utilizando o descritor 4 “Meta 1” *AND* “Infraestrutura”; conseguimos na BDTD oito resultados e destes apenas um estava dentro do protocolo e ainda assim, já está sinalizado em outro descritor, sendo assim não identificamos nenhuma pesquisa. Na Capes encontramos uma pesquisa, mas sem autorização para ser publicada no repositório, o que limita nosso acesso.

Partindo das informações que coletamos, trouxemos para nossa pesquisa um pouco do que tem sido discutido por outros pesquisadores. Nesse sentido, temos a dissertação de Martins (2019), com o título “Educação Infantil e Infraestrutura: uma análise do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB)”, na qual a autora discute a categoria da infraestrutura, sob o foco do Proinfância e, que objetiva estudar o programa enquanto política de infraestrutura, ela traz conceitos de “criança”, “infância”, “espaço”, “arquitetura”, “infraestrutura”, “políticas públicas” e “políticas educacionais”, conceitos estes que trabalharemos em outro capítulo. Os dados que a pesquisadora trouxe confirmam a relevância da infraestrutura para as IEI e revelam

a dualidade entre os avanços e os retrocessos relacionados à efetivação dessa política de infraestrutura.

Por sua vez, a pesquisa de Klosinski (2016) intitulada “Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares”, é uma dissertação que trata do Proinfância no município de Erechim, com objetivo de avaliação do programa partindo da sua implementação e com foco nos espaços escolares. Para tanto, a autora fez uma contextualização histórica, social e política da infância, bem como das políticas sociais, da legislação pertinente e do financiamento para esse programa. Conforme Klosinski (2016) o programa é um primeiro passo na concretização da construção de uma política voltada para os espaços escolares, necessitando haver avanços.

A dissertação de Silva (2020), com o título “A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI’S de Curitiba” teve como objetivo analisar a importância do espaço para o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem. O *locus* da pesquisa foram dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), a partir dos documentos legais que regem sobre a organização desses espaços, também utilizou documentos fotográficos dos locais. Como resultado, a pesquisa evidenciou que a organização desses espaços não está atendendo de forma completa as necessidades das crianças e, que os documentos que deveriam nortear essa organização não estão sendo considerados.

O estudo de Campos Júnior (2020), intitulado “Plano Municipal de Educação Corumbá - MT (2015-2025): Ações e Processos para o Cumprimento da Meta 1 – Educação Infantil” buscou analisar os processos do município de Corumbá (MT) no cumprimento da Meta 1 do PME. Em sua dissertação, o autor realizou uma pesquisa documental, averiguando os decretos, as resoluções e portarias federais, estaduais e municipais que tratam do tema. Como resultado, a autora percebeu que o município não cumpriu a meta, durante o período estudado, não atendendo os 100% de matrícula para crianças de quatro a cinco anos dentro do prazo estipulado primariamente.

Com o título “Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da Educação Infantil” em sua dissertação Ricci (2016) buscou analisar os espaços físicos adaptados para serem ocupados por crianças e adultos, realizou a pesquisa em duas instituições públicas para crianças de quatro e cinco anos, situadas no município do Rio de Janeiro. A autora fez três movimentos em sua pesquisa, o primeiro foi acompanhar e observar as turmas escolhidas, o segundo foi de fotografar os espaços das instituições observadas e o terceiro o de convidar algumas crianças a também fotografarem a instituição.

As fotografias e os estudos realizados trouxeram como resultado que as condições das instituições não são boas, haja vista que ambas são adaptadas, ou seja, são edificações que não foram planejadas para a EI. Entretanto, Ricci percebeu uma diferença entre elas, uma das instituições a organização das salas estava voltada para o Ensino Fundamental enquanto a outra buscava a coletividade para isso, outra diferença é que enquanto em uma havia precariedade das áreas externas a outra utilizava esse espaço. Além disso, a autora indicou a importância dos documentos legais, mas, fez a ressalva de que eles não são o suficiente para garantir a mudança necessária.

Em sua tese com título “Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas”, Brasil (2016), analisa a resignificação da política referente a edificação dos espaços, mais precisamente, o Proinfância, tendo como *locus* de observação uma sala de berçário em uma creche municipal. Numa primeira etapa, a autora analisa as políticas voltadas para o espaço da EI, buscando neles as tensões existentes; numa etapa seguinte ela observa e faz intervenção em uma sala do berçário do Proinfância, fazendo parceria com as professoras na busca por entender o papel do ambiente em relação com as suas ações pedagógicas e as transformações dos arranjos espaciais. Brasil (2016) utilizou de ferramentas como registro de bordo, observações, fotografias para produção de dados. Como resultado, constatou as tensões entre o que dizem os textos legais e a prática, entretanto, conseguiu êxito na intervenção.

A dissertação de Silva (2019) que tem o título “Políticas Públicas e a Educação Infantil no Município do Recife: analisando as metas do atual Plano Municipal de Educação”, apresentou como objetivo principal analisar a concepção de infância presente no Plano Municipal de Educação de Recife e a materialidade desta evidenciada em suas metas e estratégias. Para a realização da pesquisa, a autora dispôs da pesquisa bibliográfica e documental e de entrevistas com professores da área. Silva (2019) apresenta como resultado que o município apresenta em seu PME o reconhecimento dos avanços da EI, que se preocupa com a universalização dessa etapa educacional, com os espaços físicos, com contratação de professores e formação dos seus profissionais, entretanto, percebe que, a oferta de vagas é menor do que a demanda.

Ainda sobre o tema dos planos municipais, temos a dissertação de Alves (2021) intitulada “O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025)”, que objetivou analisar o PME de Uberlândia a partir da efetivação e da garantia do direito à educação das crianças pequenas. Utilizou também de uma pesquisa bibliográfica e documental. Conforme a autora, os dados revelam um avanço jurídico, entretanto, no município as metas não foram todas cumpridas no tempo oportuno, isso

é devido ao fato de não haver um Sistema Municipal de Educação, contudo, houve a universalização da pré-escola e o aumento de vagas na creche, mas que estes estão sob a gestão privada.

Apesar de nenhuma das pesquisas coletadas tratar especificamente sobre o tema da infraestrutura da EI e PME, elas possuem elementos que nos ajudaram a pensar no nosso tema. Sobre o aspecto da infraestrutura a partir dos espaços e do programa Proinfância as pesquisas de Silva (2020, Martins (2019), Ricci (2016), Brasil (2016) e Klosinski (2016) ampliaram nosso olhar lançando luz em elementos como o protagonismo das crianças no cotidiano desses espaços. Já as pesquisas de Campos Júnior (2020), Silva (2019) e Alves (2021) tratam sobre os planos educacionais dos municípios de Corumbá, Recife e Uberlândia, contribuíram com o nosso conhecimento sobre os planos municipais como parte do planejamento educacional, os três autores perceberam os planos como sendo um avanço para a EI, entretanto, destacaram a preocupação com o cumprimento das metas, pois, evidenciam que até o momento de suas pesquisas, as metas ainda estavam longe de serem atingidas.

Além do conhecimento adquirido, a revisão sistemática nos revelou o ineditismo de nossa pesquisa, já que não encontramos nenhuma que fosse relacionada com a infraestrutura das instituições de Educação Infantil e a Meta 1 dos Planos Municipais das capitais brasileiras. Nos permitindo inferir a relevância do tema, e o quanto ainda, carece de mais pesquisas. Um tema que aparece nas pesquisas sobre qualidade na/da EI, e nos relatórios dos censos escolares como uma necessidade, porém, ainda não recebe atenção nas pesquisas da área.

Visando compreender a criança e seu processo de transformação e construção conceitual e social, a EI enquanto etapa educacional, direito da criança e a política pública educacional e social. Os PME enquanto política pública educacional e como mecanismo de operacionalização das políticas da educação, e a infraestrutura, elemento central da nossa pesquisa, sobre a política, do direito e do desenvolvimento e aprendizagem da criança, contamos com o aporte teórico de autores como: Ariès (1986), Kuhlmann Jr. (2000, 2001), Rosemberg (1984, 2002, 2003), Rosemberg e Mariano (2010), Faria (2007), Kramer (2006), Saviani (2004), Silva (2004), Santos (2015, 2017), Vigotski (2010, 2018), Vieira, Santos e Ramos (2016), Dourado (2016), Dourado e Oliviera (2009), Pinto (2006) além dos documentos e dos materiais da revisão sistemática.

A dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução onde trouxemos a “Problematização”, a “Justificativa” e o “Referencial Teórico-Metodológico”. O segundo capítulo com o título “AS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO

ELEMENTO FUNDAMENTAL DA APRENDIZAGEM INFANTIL”, sendo subdividido em quatro subcapítulos, sendo um tratando sobre o direito das crianças à educação, e os demais sobre as políticas públicas para a infância o que inclui documentos como os Parâmetros de Infra-estrutura – IEI, o programa Proinfância. O capítulo número três, tem o título “OS CAMINHOS PERCORRIDOS DO PLANEJAMENTO BRASILEIRO: O PLANO DE EDUCAÇÃO NACIONAL ATÉ A META 1 DO PNE 2014-2024”, dividido em três subcapítulos, que abordam sobre como se desenvolveu o planejamento educacional no Brasil até a constituição do Plano Nacional de Educação (PNE) de vigência 2014-2024. O panorama da educação infantil neste plano e sobre as diretrizes e metas dos Planos Municipais de Educação (PME), de vigência 2015-2025.

O quarto capítulo, com o título “A INFRAESTRUTURA DAS IEI NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS”, subdivide-se em três subcapítulos, que contextualizam a infraestrutura das IEI como aspecto fundamental para a educação das crianças pequenas e como elemento que merece destaque nas políticas públicas, por isso, precisa receber mais atenção. Destacamos três políticas públicas da EI que têm foco a infraestrutura, que são: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública.

Esperamos que nossa pesquisa contribua para as discussões sobre o tema, pois, todas as questões que estudamos, analisamos e apresentamos nesse texto, evidenciam a necessidade de maiores investimentos e atenção ao tema infraestrutura das IEI na busca de que os direitos infantis sejam reafirmados e que a educação das crianças pequenas seja universal e de qualidade em todos os seus aspectos.

2 AS CRIANÇAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA APRENDIZAGEM INFANTIL

Dividimos esse capítulo, em três subtópicos para discutirmos sobre a constituição da criança enquanto sujeito social e de direitos, sobre sua educação e suas infâncias. Iniciamos por contextualizar a educação da criança no Brasil, as influências que sofreu advindas das mudanças nas relações de trabalho, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, fora de seus lares, o que resultou na reivindicação de espaços que pudessem receber as crianças enquanto suas mães estivessem no trabalho. Também tecemos discussões sobre o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, o direito a educação e sobre o financiamento dessa etapa da educação.

Para tanto trouxemos autores como Saviani (2006), Kuhlmann Jr. (2000; 2001), Marcilio (2003), e Santos (2015) nos auxiliam nesta jornada. E por fim, tratamos das políticas públicas educacionais implementadas para as crianças pequenas, a partir da sua constituição como um sujeito de direitos, dialogando com Rehem e Faleiros (2013), Rosenberg, Mariano (2010) e Melo; Souza e Melo (2015).

Por isso, neste capítulo discutiremos sobre a relação da infraestrutura das instituições para as crianças pequenas com a aprendizagem infantil e as políticas existentes para atender as necessidades referentes às IEI, fazendo uma correlação com o capítulo 2, então, em alguns momentos será necessário voltarmos às discussões anteriores. É relevante saber quais são essas políticas, pois para compreender e analisar as ações atuais efetivadas na etapa da EI é fundamental conhecer, quais políticas têm marcado esse elemento da EI, e como tem sido a sua trajetória no contexto nacional e, posteriormente, nas capitais.

2.1 Criança: sujeito de direitos e as políticas públicas educacionais para a infância

A história da criança e de sua educação foi construída paralelamente. Não há como separar uma da outra, isso porque a concepção da infância e de criança é uma construção social e histórica (Ariès, 1986; Brasil, 1998) que foi se modificando ao longo do tempo. A construção

social e histórica da criança, da infância e da educação para a infância, influenciou as políticas públicas educacionais, nesse sentido:

Entendemos que a concepção de criança como ator social está articulada ao direito das crianças a políticas de educação de qualidade, nas quais sejam contemplados seu direito de viver com outras crianças, em espaços organizados para esse fim, bem como a formação dos(as) professores(as), especialmente para suas práticas pedagógicas cotidianas, que ocupam lugar importante no desenvolvimento das crianças. Ao Estado cabe a responsabilidade de garantir políticas públicas efetivas em atendimento às crianças e às suas necessidades (Vieira, 2023, p.1027).

Como já afirmamos, a CF/88 trouxe a educação como um dos direitos das crianças, com isso a luta pela educação das crianças pequenas deixou de ser uma necessidade da mãe trabalhadora, para ser em prol da efetivação dos direitos infantis, entretanto, é importante lembrar que:

O processo de constituição da Educação Infantil no Brasil é resultado de diversos fatores e correlações de forças, produto de uma desigualdade social, educacional e econômica, historicamente construída no país, bem como de um processo de luta dos vários movimentos (Santos; Sousa Júnior, 2017, p. 280).

Assim considerando, temos que a efetivação, da então Educação Infantil, acontece, principalmente, através das políticas públicas nacionais para a educação, e que também sofrem as pressões internacionais. Organismos internacionais⁴ como a ONU, UNICEF têm efetuado fortes influências nas políticas públicas voltadas para a educação de forma geral. E não apenas estes, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), também estão buscando arranjos políticos e ideológicos para interferir na educação de países como o Brasil. Visando formular uma agenda que seja comum para a educação, especialmente para países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, as políticas desenvolvidas, principalmente as voltadas para as crianças pequenas, estão mais atreladas ao assistencialismo, partindo da ideia de que a educação seja uma estratégia contra a pobreza, e que só o acesso a EI já é o suficiente para superar as questões socioeconômicas (Campos, 2013).

O Brasil está cada vez mais alinhado a essa agenda global, onde iniciativas privadas, com apoio desses organismos internacionais, vêm traçando o caminho por onde deve andar a educação (Melo; Souza; Melo, 2015). Sobre isso, Rosemberg e Mariano (2010, p. 697) concebem que “[...] a agenda de políticas públicas também como uma construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e

⁴ Ver trabalho de Melo; Souza; Melo (2015) para uma melhor compreensão.

internacionais, incluindo aqui as agências multilaterais e fundações”, e mais, Rosemberg (2002, p. 29) afirma que “a partir dos anos de 1970, essa influência proveio, especialmente, da Unesco e do Unicef; a partir dos anos de 1990, a maior influência provém do BM”.

A priori, essas influências, estavam mais voltadas no âmbito das ideias e dos formadores de opinião que também estavam entre aqueles que tomavam decisões políticas, isso é facilmente identificado ao analisarmos alguns documentos (Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação; Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, etc.) e percebemos que entre os seus colaboradores, estão a UNICEF e a UNESCO; no momento seguinte, houve um aumento nos empréstimos realizados pelo país junto ao FMI que geraram as assessorias para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, que sejam “adequadas” ao país e que, de preferência, sejam a custos baixos e de massa (Rosemberg, 2002; 2003).

Outro ponto nesse debate é que essas influências internacionais também estiveram presentes na elaboração da CF/88 e do ECA/90. A elaboração desse estatuto inclusive, aconteceu no ano que houve a ratificação, pelo Brasil, da Convenção sobre os Direitos da Criança⁵, que instituiu 54 artigos tratando sobre todos os direitos que as crianças e adolescentes (menores de 18 anos) possuem, e, que devem ser respeitados, e especificando as ações do Estado para os efetivar.

Separamos cinco artigos dessa Convenção que nos chamaram a atenção, são eles: o artigo 2 que trata do respeito do Estado para com o cumprimento do que está acordado na Convenção; o 4 que fala sobre as medidas administrativas, as de ordem legislativas e outras necessárias para sejam implementados todos os direitos propostos; o 28 reconhece o direito à educação e expõe como dever do Estado “tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos”; o 29 evidencia as orientações para as quais a educação da criança devem estar voltadas; e o artigo 44, onde há indicações de que o Estado precisa prestar contas do que tem feito, através dos relatórios pedidos (UNICEF; s.d.c). Os cinco artigos destacados, estão pautados no âmbito das políticas públicas e os relatórios, propostos no artigo 44, indicam também uma obrigação do país em cumprir com o acordado, nos permitindo inferir haver uma certa submissão a essa Convenção.

⁵ “A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990” (UNICEF, s.d. c).

A espinha dorsal das políticas públicas, principalmente, as educacionais relacionadas com a EI, que eram propagadas (e ainda são, por esses organismos internacionais para os países subdesenvolvidos) são políticas de baixo custo, para atender aos pobres, o que contrasta com o reconhecimento dos direitos das crianças, pois, há uma reafirmação e expansão dos direitos, mas, as condições, principalmente, as financeiras, são reduzidas, e o papel do Estado vai sendo relativizado (Campos, 2013). Como assevera Rosemberg (2002):

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres (p. 42).

Como é possível observar, o EF tem estado no foco dessas políticas ao longo dos anos, o que mudou, um pouco, foi que com a promulgação da LDBEN/96, a EI foi instituída como primeira etapa da EB, que foi ratificado pela DCNEI consolidando a creche e a pré-escola como sendo os espaços institucionalizados e “não domésticos” que constituem os estabelecimentos educacionais, privados ou públicos, responsáveis pelo cuidar e educar das crianças de até 5 anos (Brasil, 2009a).

A LDBEN/96 também definiu que a finalidade da EI é “[...] e o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996), finalidade essa que divide a responsabilidade com a família e a comunidade. Outro aspecto importante, que se relaciona com nossa pesquisa, é que essa lei também considerou como sendo despesas relacionadas com a manutenção e desenvolvimento do ensino o que está posto no artigo 70 “II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (Brasil, 1996), isso sem especificar percentuais para tal.

A LDBEN/96 ratificou a municipalização da EI⁶, já determinada na Constituição de 1988, em seu artigo 211 e inciso 2º que afirma: “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1988), sendo a responsabilidade da EI entregue ao município e separada da Pasta da Assistência Social deste, contudo, a sua efetivação não foi tão simples assim, ela continuou sob esse viés forte do assistencialismo durante algum tempo ainda.

⁶ A municipalização faz parte das diretrizes do BM relacionada com a descentralização dos serviços públicos.

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6).

Mesmo ocorrendo essa separação, “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não têm necessariamente proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 7), e um dos motivos alegados pelos municípios é a falta de recursos financeiros destinados para a EI⁷, já que na época da municipalização não havia a legalização de transferências específicas para tal etapa. Os encargos para os municípios vieram, mas, não a autonomia completa, pois, as decisões mais importantes ainda estavam (e estão) em poder do governo central (nacional), ou seja, o poder de decisão continua nas mãos do governo federal através das instâncias como o MEC, que é o grande responsável por elaborar as políticas públicas para toda a educação.

Nesse sentido, temos que muitos documentos são provenientes de instâncias superiores e que atingem a sala de aula, algumas vezes até interferindo no trabalho do professor e da professora; a Base Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são exemplos disso, segundo Rodrigues (2003) eles “[...] tornam-se instrumentos objetivos de controle e de constrangimento da autonomia pedagógica dos municípios” (p. 157), são ainda “[...] um controle que se refina na tentativa de amoldar a prática pedagógica de todos os professores do ensino público fundamental no país [...]” (p.158).

Ratifica-se, portanto, o entendimento de que o discurso da descentralização constitui uma estratégia do Governo Federal, voltada, por um lado, para o objetivo de formar consensos em torno das políticas por ele elaboradas e implementadas verticalmente. Por outro, escamotear sua desobrigação para com o dever de assegurar o direito à educação, pelo menos, a constitucionalmente obrigatória, imputando, aos municípios, a responsabilidade quase exclusiva pelos encargos relativos a essa etapa da educação básica (Rodrigues, 2003, p.163).

O resultado disso tem se refletido até hoje, com uma EI precarizada, pois, os municípios ainda não conseguiram atender completamente ao que demanda a lei. Mas, infelizmente, isso é só o reflexo da construção da própria CF/88. E não apenas isso, na construção das políticas

⁷ Rosemberg (2002) assevera que os anos 90, a preocupação, principalmente vinda da parte dos organismos internacionais, estava voltada para a Ensino Fundamental (EF). Inclusive o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) atendia apenas ao EF, que estavam sob a responsabilidade dos municípios.

públicas voltadas para a educação, as disputas ainda eram e são grandes, a tal ponto que quanto a LDBEN/96, a autora afirma que, houve uma busca do governo em fazer parecer que sua construção aconteceu de maneira coletiva e com a participação da sociedade civil trabalhista:

Outra estratégia da busca de adesão da sociedade aos projetos educacionais do Governo FHC pode ser observada em dois mecanismos utilizados: a assimilação de bandeiras dos movimentos organizados do campo do trabalho, muitas vezes com significado diferenciado ou mais restrito do que a elas atribuídos por estes movimentos, e a necessidade do governo em fazer parecer que a elaboração das políticas sempre contou com a participação das entidades da sociedade civil do campo do trabalho, mesmo que esta participação não tenha ocorrido de fato. Deste modo, o governo procurou passar a visão, para os que não acompanharam de perto o processo de construção das políticas, de que ocorreu um processo democrático de discussão e até “consensual”, apesar das oposições apresentadas pelas entidades organizadas do campo do trabalho que resistiram à implantação das reformas propostas pelo Governo FHC (Silva, 2004, np).

Tudo isso apenas para dar ao povo a sensação de que suas reivindicações estavam sendo atendidas e assim conseguir aprovar leis que estavam mais ligadas a atender as demandas capitalistas, do que atender às necessidades do povo.

Apesar de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) trouxe a EI como primeira etapa educacional da EB, o que lhes conferiu, entre outros avanços, a inserção no Fundeb, não lhes forneceu todo o aparato necessário para o seu desenvolvimento, muito menos, a possibilidade de diminuir significativamente o abismo que se formou ao longo de suas décadas de abandono. Afinal de contas, foram onze anos desde a municipalização pela LDBEN/96 até o Fundeb que abarcou também a EI para recebimento de recursos específicos, onze anos de atendimento de uma demanda educacional para a qual não estavam preparados e que não haviam sido destinados recursos financeiros.

Apesar dessas contradições, essas três normatizações (CF/88, ECA/90 e LDBEN/96) colocaram a EI no arcabouço das políticas públicas educacionais, “esses documentos revelam-se valiosos para considerarmos o período em questão, por constituírem-se como resultados de confrontos, disputas de projetos e conquistas históricas (Rehem; Faleiros, 2013, p. 700). Santos e Sousa Junior (2017), ao discutir sobre os 20 anos da LDBEN/96 afirmam que:

Contudo, é importante ressaltar os limites desses avanços, bem como o contexto em que eles ocorrem. Dentre os inúmeros desafios podemos destacar a necessidade de melhorar a qualidade da oferta e a infraestrutura das unidades de atendimento, promover a valorização dos profissionais da educação que atuam nessa etapa tanto em termos salariais quanto em formação e condições do trabalho docente, além da implementação de financiamento público adequado para o provimento desse segmento (p. 262).

Ou seja, apesar da importância dessas três legislações, ainda existiam, e existem, desafios para a efetivação da EI. Mesmo que a partir delas, outras políticas públicas educacionais foram elaboradas em prol da EI, ainda há a necessidade de que sejam implementadas em sua totalidade. Visando compreender um pouco mais sobre as políticas educacionais destinadas à educação das crianças pequenas, identificamos algumas entre as leis, os pareceres, as resoluções e documentos referentes a EI, e disponibilizamos no quadro a seguir:

Quadro 2: Normatizações que regem sobre a Educação Infantil

(continua)

TIPO E NOME	ANO	ESCOPO
Constituição Federal	1988	Texto constitucional com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.
LEI: nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
DOCUMENTO: Critérios para um atendimento em creches	1995 2009	Dispõe os critérios e focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade.
LEI: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
DOCUMENTO: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	1998	Guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos.
DOCUMENTO: Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil	1998	Busca contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil.
LEI: Lei de Acessibilidade Lei nº 10.098	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
PARECER: Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 04	2000	Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.
LEI: nº 010172 - Plano Nacional de Educação (2001-2011)	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
DOCUMENTO: Política Nacional de Educação Infantil (PNEI)	2006	Contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.
DOCUMENTO: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil	2006	Contendo concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil.
DOCUMENTO: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006 2018	Contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais.
LEI: Lei n.º 11.494, FUNDEB	2007	Lei de regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
DECRETO: nº 6.094 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

(conclusão)

TIPO E NOME	ANO	ESCOPO
RESOLUÇÃO: nº 6 – Proinfância	2007	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.
DOCUMENTO: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI).	2009	Caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil.
RESOLUÇÃO Nº 5, CNE/CEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Resolução que fixou as DCNEIs/99, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
EMENDA CONSTITUCIONAL: nº 59/2009	2009	Prevê a extensão da obrigatoriedade da educação para a faixa etária de quatro a dezessete anos até o ano de 2016.
DOCUMENTO: Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2a Ed.)	2009	Documento que contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.
MEDIDA PROVISÓRIA: nº 570, convertida em lei Programa Brasil Carinhoso	2012	O Brasil Carinhoso, que integra o Plano Brasil sem Miséria, é um conjunto de ações destinadas à assistência a famílias que têm crianças até seis anos de idade, por meio da melhoria da renda, da educação e da saúde.
LEI: nº 12.722 - Brasil Carinhoso	2012	Dispõe sobre o apoio financeiro da União aos municípios e ao DF para ampliação da oferta da EI e dá outras providências
DOCUMENTO: Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica	2012	Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade.
LEI: nº 12.796 – Brasil Carinhoso	2013	Torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil, em turma de Pré-escola.
LEI: nº 13.005 – Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
LEI: Planos Municipais das capitais	2015	Cada município aprova uma lei sancionando o Plano Municipal de Educação.
LEI Nº 13.257 – Políticas públicas para a primeira infância	2016	Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.
DOCUMENTO: Base Nacional Comum Curricular	2017	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar, desde a CF/1988 até hoje, já se passaram 35 anos, em que a educação para as crianças pequenas se tornou um direito, todavia, ainda não temos uma EI que atenda a todas as crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e e muito menos com condições adequadas às suas especificações.

A maioria das normatizações para a EI aconteceram a partir dos anos 2000, ou seja, nos últimos 23 anos. Algumas delas não foram totalmente efetivadas, como, por exemplo, as que tratam sobre a expansão da EI, haja vista que ainda há uma defasagem enorme na creche e outra significativa na pré-escola relacionada ao número de matrículas. Mas, esse também foi o início do fortalecimento dos debates sobre a EI, referentes às pautas das políticas nacionais e a busca por aportes públicos e verbas, que envolveram o poder público e vários setores da sociedade civil organizada (Santos; Sousa Júnior, 2017, p. 280).

Outras leis igualmente relevantes foram criadas depois dos anos 2000, entre elas o Fundeb (2007/2014), apesar de ser herança do Fundef, passou a atender toda a Educação Básica, o que incluiu a EI, o que significou um marco histórico quanto ao financiamento da educação para as crianças pequenas. Santos (2015, p. 96) assim define esse fundo:

O Fundeb é uma política pública de inclusão educacional e tem como grande diferencial vincular recursos financeiros para toda a educação básica, o que significa da educação infantil até a educação de jovens e adultos e as demais modalidades: ensino urbano, ensino rural, ensino indígena e quilombola, educação especial, educação profissional [...].

Essa política que concedeu possibilidades de real efetivação dessa etapa educacional tão desprestigiada, que é a educação para as crianças pequenas. Nesse contexto, com base no quadro 1 - Normatizações que regem sobre a Educação Infantil, (p.53), no qual elencamos as políticas públicas educacionais voltadas para a EI, apresentamos as políticas que atendem ou mencionam, as dimensões de infraestrutura da IEI que estão sendo analisadas em nosso estudo, não vamos discutir cada uma delas, mas são importantes para nos situarmos sobre o tema:

Quadro 3: Síntese das principais políticas públicas para Educação Infantil que abrangem a infraestrutura das suas instituições

(continua)

Documentos	Síntese
1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; no artigo 4 inciso IX fala sobre os padrões mínimos de qualidade, quantidade adequada de insumos, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos, além de tratar do financiamento da manutenção e desenvolvimento da educação no artigo 70.
2. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil	Documento elaborado em 1998, como resultado do Projeto <i>Estabelecimento de critérios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil</i> , voltado para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil brasileira, é dividido em dois volumes, o primeiro traz os fundamentos legais, princípios e orientações gerais, as considerações sobre a regulamentação para formação do professor e os referenciais para a regulamentação das instituições. O segundo volume é composto por textos e discussões de autores, tais como Cury, Campos e Faria, que pesquisam sobre a educação infantil e que trazem contribuições sobre o direito da criança, os estabelecimentos, as propostas pedagógicas.

Documentos	Síntese
	(conclusão)
3. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	É um documento nacional referencial para estruturação do currículo para a Educação Infantil, elaborado em 1998, que propõe metas, objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais da educação infantil. Possui quatro volumes, o que nos interessa é o volume 1, Introdução, nele é apresentada reflexões sobre a creche e a pré-escola, além da qualidade da educação e o estabelecimento de padrões adequados para os espaços físicos.
4. Plano Nacional De Educação (PNE)	Plano decenal, instituído Lei, com diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional, com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, voltado para a melhoria da educação. O que está em vigência, PNE (2014-2024), traz a EI na Meta 1, e em suas estratégias 1.5 e 1.6 pontuam sobre a infraestrutura das IEI.
5. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação	Criado em 2006, este documento contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias, direcionado para as políticas públicas de educação para a EI. Entre os seus objetivos, destacamos o de assegurar a qualidade do atendimento e o de garantir espaços físicos adequados, pois estes nos interessam por sua relação com nosso estudo.
6. Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	Documento referencial que busca assegurar a qualidade na educação infantil, a partir dos parâmetros nele instituídos, e visa auxiliar os sistemas de ensino, com padrões referenciais sobre a organização, gestão e funcionamento e de infraestrutura da EI; possui dois volumes. Vale destacar que no início de 2024, este documento está em processo de atualização.
7. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil	Documento de 2006, que possui um complemento: Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil Encarte 1. Ele é orientador de como devem ser planejadas as IEI, tanto em questão de construção, de organização dos espaços e dos ambientes.
8. Proinfância:	É um Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, elaborado em 2007. É um programa governamental de cunho financeiro, voltado para a construção, aparelhamento e compra de equipamentos para as IEI da rede municipal.
9. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças:	Documento que especifica os critérios de organização, funcionamento, diretrizes, normas políticas, programas e sistemas de financiamento apenas da creche (seja governamental ou não), elaborado em 2009, também como proposta de compromisso de políticos, administradores e educadores com um atendimento de qualidade. Nele estão expostos critérios de direitos das crianças, que devem ser observados nas unidades e critérios para as políticas e programas da creche. Os dois critérios abarcam aspectos de infraestrutura dos estabelecimentos.
10. Indicadores de Qualidade a Educação Infantil:	Documento de 2009, destinado às IEI, caracterizado como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições e que conta como auxílio para coletivo escolar (profissionais, famílias, comunidades) no processo de definição e avaliação, o que inclui espaço, mobiliários e materiais adequados tanto para as crianças, como para atender também aos adultos.

Fonte: Elaboração própria.

Apresentamos 10 dentre as principais políticas educacionais, elaboradas nos últimos 28 anos, voltadas para a EI, que envolvem a infraestrutura das IEI em quaisquer das dimensões analisadas e que se refiram aos ambientes e espaços. Nesta seleção temos uma lei, uma resolução, um programa e cinco documentos que tratam sobre a EI e dois que são específicos

para a creche. Elas são significativas para o processo de se ter uma educação pública para as crianças pequenas que satisfaçam as suas necessidades específicas.

Fica evidente, diante de tantas conquistas legais, que a Educação Infantil vem ganhando maior visibilidade tanto no âmbito político quanto no teórico, no qual é possível perceber uma nova forma de olhar para as especificidades das crianças. Porém, as mudanças legais apresentadas aqui neste breve histórico, e tantas outras, nem sempre resultam em melhorias das condições educacionais. Há ainda um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito às ações e programas do governo em busca de uma Educação Infantil pública de qualidade (Ricci, 2016, p. 49).

Concordamos com Ricci (2016) que é preciso dar mais visibilidade para a Educação Infantil que é etapa da Educação Básica com políticas públicas sociais que foquem na finalidade do desenvolvimento físico e biológico, afetivo e social, cognitivo e intelectual das crianças (Brasil, 1996; 2010) e nos seus direitos de aprendizagem (Brasil, 2017), mas, para isso acontecer é preciso de espaço e ambiente adequado que dê condições para o desenvolvimento de atividades que alcancem as finalidades relatadas.

Escolhemos dentre as políticas apresentadas, as que mais nos interessa para análise, por serem específicas para a infraestrutura, que são: os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de educação Infantil – 2006 e o Proinfância que serão discutidas, nos próximos tópicos.

2.1.1 A infraestrutura dos ambientes educacionais e a aprendizagem infantil

A negligência e o descaso, que ao longo dos anos, a educação para as crianças pequenas, têm enfrentado envolve todos os aspectos e elementos desta, o que inclui os espaços, lugares e ambientes que são destinados a atender a EI. Como evidenciam pesquisas de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), Faria (2007), Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, Abuchaim, Fernandes, Ribeiro, (2012), Vieira, Santos e Ramos (2016), os estabelecimentos que atendem as crianças pequenas, em sua maioria, não estão adequados quando visamos uma educação que respeite as especificidades infantis.

Quando se fala em ambientes educacionais e a aprendizagem infantil, Carvalho e Rubiana (2010) falam sobre a necessidade de reconhecimento, papel e impacto que o espaço, aspectos físicos do ambiente, exercem sobre o comportamento e desenvolvimento infantil. As autoras, destacam ainda, esse reconhecimento da importância do ambiente sobre o desenvolvimento das crianças tem sido fundamentado em autores como David e Weinstein

(1987), Wachs e Camli (1991) e Weinstein e Mignano (1993). Porém, Carvalho e Rubiana (2010), destacam que, ainda assim, as características físicas do ambiente têm sido negligenciadas nos planejamentos da educação para as crianças pequenas.

As autoras ainda tratam da importância do planejamento cuidadoso dos ambientes físico, como parte integrante do ensino e, que, todo ambiente construído exerce impacto direto, indireto e/ou simbólico, sobre os indivíduos (Weinstein e Mignano, 1993, *apud* Carvalho e Rubiana, 2010, p. 118), para Brasil (2016), “[...] o espaço físico e os diferentes modos de estar nele influenciam de forma significativa o processo de desenvolvimento infantil (p. 58)”. Carvalho e Rubiana (2010), a partir de David e Weinstein (1987) afirmam que todos os ambientes construídos devem atender a “[...] cinco funções: promover identidade, desenvolvimento de competências, oportunidade de crescimento, sensação de segurança, e confiança, bem como oportunidade para o contato social e a privacidade” (David e Weinstein, 1987, *apud* Carvalho; Rubiana, 2010, p. 118).

A educação da criança pequena requer atenção para algumas especificidades que as demais etapas não possuem, entre elas podemos falar sobre os ambientes educativos. Isso posto pela forma peculiar que a criança se relaciona com o mundo a passa a conhecê-lo, “[...] o que exige uma educação com características mais integrais, globais, considerando as múltiplas dimensões humanas (corporal, cognitiva, afetiva, linguística, cultural) [...]” (Aquino, 2015, p. 40), essas características vão muito além da transmissão de conhecimentos ou informações, elas estão ancoradas em atividades que cuja ênfase está na cognição infantil (Aquino, 2015). Silva (2020), reitera, o que diz a autora anterior, acrescentando que:

É primordial que esses espaços contemplem condições para o desenvolvimento das crianças nas instituições de educação infantil sem dificultá-lo ou limitá-lo. Para isso, é necessário construir espaços seguros, estimulantes, prazerosos e acolhedores, para que as crianças se identifiquem e sintam-se confortáveis. Acomodando e acolhendo essas crianças de forma confortável, possibilitando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais, enriquecendo as experiências e possibilitando interações, vivenciais e brincadeiras (p. 23).

A importância desse detalhamento dos projetos do Proinfância está ligada ao que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos

indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil (Brasil, 1998, np).

Nesse sentido, cada espaço foi pensado no cuidar e educar que faz parte das necessidades centrais das crianças. Aspectos aparentemente simples como as cores das paredes, dos móveis, as texturas diferentes nos ambientes/espços são projetadas para alegrar o ambiente/espços e estimulação sensório-motor das crianças.

A aprendizagem infantil está relacionada com cada espaço da instituição educacional, pois o meio e a criança se relacionam entre si, proporcionando a aprendizagem infantil, a partir das vivências das crianças e sua apropriação dos acontecimentos a sua volta, [...] *a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio* (Vigotski, 2010, p. 688, tradução Vinha, grifo do autor).

Por isso, a preocupação com ambientes educacionais para as crianças pequenas não são algo negociável, visto que o meio, em geral, físico, cultural social interfere diretamente no desenvolvimento da criança e também porque as crianças têm especificidades próprias para cada idade, para suas aprendizagem e cuidado e proteção, como afirmam os estudos e pesquisas no campo da teoria histórico cultural de Vigotski (2018); Vigotski, Luria e Leontiev (2019), o que leva à exigência e necessidade de espaços físicos e ambientes apropriados para essa faixa etária.

Nesse sentido, Silva, (2020) assevera que os espaços educacionais, mais precisamente, os das salas de aulas, além de exercerem influência no desenvolvimento infantil, podem ser aliados preciosos de aprendizagens.

Quando entendemos que as crianças são o sujeito ativo do seu desenvolvimento, e que isso ocorre devido às interações com os adultos, com o ambiente, família e entre elas, faz-se necessário que esses espaços estimulem e possibilitem a interação e os relacionamentos (Silva, 2020, p. 20).

A autora ainda afirma que esses espaços não deveriam ser apenas os das instituições formais, mas, que diante da urbanização, há falta de locais como praças e parques em que as crianças possam brincar, acrescenta-se o aumento da violência também como um fator que tem tirado as crianças desses ambientes, a falta de adultos na família que possam ficar com as crianças, têm contribuído para que elas fiquem por mais tempo nas instituições educacionais, o que traz uma maior responsabilidade sobre estas, pois, muitas vezes têm se tornado um dos poucos espaços onde a criança pode brincar livremente.

Enfatizamos a brincadeira em função de que entre as especificidades que contribuem para a aprendizagem infantil ela tem papel fundamental para a imaginação infantil e para a compreensão das regras, sendo por isso, considerada como elemento de grande importância para o desenvolvimento da criança em seus anos pré-escolares (Silva, 2020), à vista disso, devem as instituições para as crianças pequenas contemplar (desde sua arquitetura, organização) as mais variadas necessidades da criança, desde do cuidar e o educar, considerando que os dois envolvem o brincar, pois “quando o espaço inibe e não permite o contato da criança com os diversos objetos, conseqüentemente, a exploração e as descobertas não acontecem” (Brasil, 2016, p. 50).

Outros pontos que precisam ser observados nas IEI são a estética e a organização. Esse espaço educacional deve ser algo aprazível, confortável, alegre e, que proporcione a autonomia infantil, contudo, sem perder a flexibilidade, permitindo mudanças sempre que necessário, da mesma forma devem ser espaços que permitam a interação da criança com seus pares e com os adultos, elementos que contribuem para o desenvolvimento da criança (Silva, 2020).

Faria (2007) afirma que as IEI precisam ser espaços que possibilitem os mais variados tipos de vivências, convivências e interações, que fortaleçam a independência das crianças. O que é corroborado pela DCNEI, quando afirma que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009b).

Porém, como é possível cumprir essas diretrizes, alcançar uma educação para as crianças pequenas que estejam consoantes o seu desenvolvimento integral, se as condições de infraestrutura de muitas instituições de EI são inadequadas? Se os profissionais da educação ainda são desvalorizados, com os salários menores entre os profissionais dessa categoria? Quando a própria educação das crianças pequenas é percebida como a de menor prestígio entre as etapas educacionais?

A realidade das instituições de EI é de precariedade nos seus mais diversos aspectos. Falta saneamento básico ao seu entorno, estabelecimentos adequados para atender as crianças (faltando-lhes manutenção, aparelhamento), o financiamento não é o suficiente, os professores dessa etapa ainda lutam por sua valorização (Brasil, 2006a; Silva, 2020). A pesquisa de Vieira; Santos; Ramos (2016) corrobora isso perceberem as autoras que:

A precariedade da infraestrutura física das instituições dificultam alternativas dinâmicas para o desenvolvimento de uma pedagogia acolhedora. A falta de espaço amplo e aberto como áreas verdes conduzem os trabalhos das professoras em espaços de sala de aula apertados, sem condições de movimento para as crianças (p. 184)

Para que a educação para as crianças pequenas contribua de maneira adequada para o seu desenvolvimento integral, é preciso que o meio em que estas se encontrem lhes seja favorável. Nesse sentido, para uma educação infantil de qualidade, as instituições destinadas a ela, também devem ser. Não basta a elaboração de leis e de documentos, a efetivação tem que estar na prioridade dos governos.

2.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil: normas e padrões que regem a educação para as crianças pequenas

Como documento que trata sobre os padrões necessários para o atendimento da educação para as crianças pequenas, Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, apresenta em seus dois volumes “[...] os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 2006e, p. 9), seu objetivo é “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil [...]” (Brasil, 2006e, p. 8).

A sua construção foi coletiva, tendo a participação de secretários, de conselheiros, de técnicos, de especialistas, de professores e outros profissionais. Ainda visando a gestão democrática e a diversidade existente no país, a discussão do texto contou com a participação das diferentes regiões brasileiras. O documento traz a conceituação do que seja parâmetros e indicadores, sendo assim definidos:

Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). Parâmetros podem ser definido 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).

Entendemos que os parâmetros de infraestrutura para as IEI são normas que possibilitam adequações, por exemplo, climáticas de cada estado e município, o que é considerado no

documento quando afirma que há possibilidade de abarcar as diferenças regionais, e também em ser flexível quanto a questões culturais.

O primeiro volume aborda sobre os aspectos considerados relevantes para se definir quais são os padrões de qualidade para a educação de crianças pequenas, tais como as concepções de criança e a pedagogia da Educação Infantil. Estas reafirmam a condição de sujeito histórico e de direitos da criança, capaz de produzir interação social e construir cultura (Brasil, 2010).

Portanto, no momento de se definir parâmetros de qualidade para a EI, é importante ter em consideração que elas são: cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral (Brasil, 2006e, p. 18). É preciso lembrar também que elas, precisam ser cuidadas e educadas, e, que precisam de auxílio nas atividades que não podem realizar só, ter suas necessidades básicas, físicas e psicológicas atendidas e atenção dos adultos.

O documento ainda traz, o debate sobre a qualidade da educação e da Educação Infantil, dialogando com alguns autores (Casassus, 2002; Enguita, 1994; Moss, 2002; Anna Bondioli, 2004) sobre o próprio conceito de qualidade, incluindo discussão internacional. E afirma que:

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (Brasil, 2006e, p. 23).

O documento ainda traz dado sobre pesquisas nacionais e internacionais acerca da qualidade da educação, e os resultados indicam que a melhor qualidade da creche pode representar benefícios para o desenvolvimento infantil. Inclui uma apresentação da qualidade da educação na legislação e na atuação de órgãos oficiais brasileiros, a partir de documentos e leis que foram estabelecidos até o ano de publicação do documento, bem como a participação dos movimentos sociais na luta por uma educação de qualidade.

O segundo volume do documento, contempla aspectos que são considerados relevantes para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas, a saber: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a relação estabelecida com as famílias das crianças, a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais, e o aspecto mais

relevantes para nossa pesquisa, a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

O documento inicia trazendo as competências dos sistemas de ensino, evidenciando que para haver um sistema de educação com qualidade faz-se necessário que cada instância cumpra com suas incumbências e respeite a legislação existente, e que os entes federados atuem em regime de colaboração, tais como apresentado na figura:

Figura 2: Instâncias que atuam na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Parâmetros de Infra-estrutura - IEI

Cada uma dessas instâncias possui competências próprias relacionadas com as etapas educacionais das quais são responsáveis. A competência de níveis Federal e estadual, são os mais abrangentes, e, por isso, com competências mais gerais, os conselhos Nacional e Estadual de Educação também possuem competências específicas, haja vista este ente da federação é o responsável legal pelo provimento da EI. Já os municípios são responsáveis pela elaboração dos padrões para a infraestrutura, mas, estes devem estar em consonância com os parâmetros nacionais, que no caso, envolvem os documentos: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil e Parâmetros Infra-estrutura – IEI, devem também considerar as especificidades locais e regionais.

O documento dos parâmetros de qualidade, no seu volume 2, caracteriza as IEI públicas como sendo gratuitas, laicas e apolíticas, as categoriza como: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As IEI são destinadas para toda criança de 0 a 6 anos (no

documento está posto assim), independentemente de seu gênero, cor, etnia/nação, classe social, religião ou partido político, possuindo com finalidade o que está posto na LDBEN/1996 que é o desenvolvimento integral da criança.

É apresentado também os parâmetros referenciais de qualidade para o atendimento das crianças pequenas, está organizado em 6 seções que especificam alguns aspectos relativos a cada uma delas. A seção relacionada com nosso tema é:

- Quanto à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil: última seção, com duas propostas. Esta se relaciona diretamente com o nosso objeto de pesquisa. Nesta seção estão alguns desdobramentos sobre os parâmetros para a infraestrutura das IEI, que segundo o próprio documento está detalhado no documento dos Parâmetros de Infra-estrutura – IEI.

Apesar de sua relevância, esse documento precisa ser melhor difundido, explorado e atualizado, uma indicação dessa necessidade é a faixa etária utilizada, que não acompanhou a mudança que ocorreu no mesmo ano de publicação do documento em questão; outra indicação é a superficialidade com que traz e trata as questões das normas e padrões que se referem à qualidade da educação para as crianças pequenas. O documento poderia ainda ter maior articulação com outros documentos obrigatório da EI e das políticas de financiamento. Mas cabe ressaltar que, não só alterações na legislação específica, estudos e pesquisas recentes, bem como interesses de grupos e classes, também, pautam a necessidade de atualização desse documento.

Vale lembrar que, em 2018, o MEC lançou uma atualização dos Parâmetros de Qualidade. Tal processo foi conduzido pelo Movimento pela Base, pela Fundação, Maria Cecília Souto Vidigal, com apoio da União dos Dirigentes Municipais. Produzido sem consulta e participação dos movimentos, entidades, associações e os pesquisadores da área a EI e das políticas para a EI. O documento argumenta-se dos já conhecidos critérios baseados em evidência, argumentos da utilização de ‘boas práticas’ e assim como faz parte “do conjunto das estratégias políticas de reestruturação capitalista e mundialização financeira” orientados por “organismos internacionais, dentre eles a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial (BM)” (Lamare, 2017, p, 226). O que defere é que ele se insere no contexto de um Brasil pós-golpe de 2016, de reconfiguração dos processos de acumulação do capital no Brasil, via ajuste econômico e uma acelerada retomada do Consenso de Washington.

Mas recentemente, em janeiro do ano de 2024, o Ministério da Educação anunciou que até março do mesmo ano, o documento sobre os parâmetros de qualidade da EI seria atualizado novamente. Dessa vez o processo contará com a participação de “[...] representantes indicados

por instituições da sociedade civil, como escolas, universidades, fundações, grupos de pesquisa, fóruns, entidades e demais instituições interessadas (Brasil, 2024), através do preenchimento de um formulário digital lançado em 22 de janeiro e disponível até dia 26 de fevereiro de 2024. O documento é concebido numa visão mais democrática, e:

[...] está organizado em cinco dimensões, sendo elas: Gestão da Educação Infantil; Identidade e Formação Profissional; Projeto Político Pedagógico; Avaliação da Educação Infantil e Infraestrutura; Edificações e Materiais. Os participantes poderão apontar se concordam ou discordam dos parâmetros. Em caso de discordância, poderão indicar o motivo e sugerir um aprimoramento de texto para o parâmetro relacionado (Brasil, 2024).

Segundo o texto, para consulta, publicado no site do MEC, há uma separação da infraestrutura da dimensão de Edificações e Materiais, como na citação, entretanto, trata-se de um documento em consulta, e que sofrerá alterações até sua versão final⁸. Lamare (2017) ao analisar os Parâmetros de Qualidade para EI o inserir em seu contexto histórico e nas contradições econômicas e sociais em que foi gerado descortina as articulações existentes entre a política brasileira para a qualidade na EI e as diretrizes dos organismos internacionais.

2.3 Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil: um documento inovador, mas, sem poder legal

Com relação às políticas para a infraestrutura das IEI percebemos que há lentidão em se procurar resolver a precariedade em que a maioria das instituições se encontram, tal proposição é confirmada quando se observa que o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2011 (PNE) estabelece um prazo para a elaboração de padrões mínimos para a infraestrutura, e demorou quatro anos para o documento que trata unicamente da infraestrutura das IEI, que é o Parâmetros Básicos de Infra-estrutura das Instituições de Educação Infantil fosse elaborado e publicado, mesmo estando previsto no objetivo e meta número 2 do plano, que estabelece a necessidade de se:

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o

⁸ Esse documento pode se encontrado no portal: CONSULTA Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, disponível no endereço eletrônico: <https://consultasobreparametrosdequalidade.observatorioei.org.br/>.

atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo [...] (Brasil, 2001).

Apesar do PNE/2001 ter evidenciado a importância da infraestrutura, ainda existem pontos que necessitam ser considerados: o primeiro deles é que não há determinação de quem deve elaborar esses padrões mínimos de infraestrutura, mas, é possível inferir que seja a União; o segundo ponto é que esse documento só foi elaborado quatro anos depois do que foi determinado, ou seja, quase na metade da vigência do plano, diminuindo consideravelmente a possibilidade de adequação dos municípios ainda na vigência do plano, encarregando o plano seguinte (PNE/2014-2024) do cumprimento dessa meta. Além disso, a demora para elaboração do plano, reflete o atraso e o grau de importância que é concedida a infraestrutura das IEI.

E não apenas isso, apesar de representar um avanço, ele não tem caráter mandatório, não é lei, apenas indica que cada município deve elaborar suas diretrizes, ou seja, o que está posto nesse documento não é executado de forma mais ampla pelos municípios porque o próprio documento dá brecha para isso. O que segundo Ricci (2016) contribui, por um lado, para que seja levada em consideração as diferenças regionais (o que é relevante), mas, que acaba contribuindo pouco na mudança da situação precária em que estão as IEI.

Contudo, não podemos negar que esse documento é um marco nas políticas públicas educacionais para as crianças pequenas, pois trata das especificidades da infraestrutura das instituições para as crianças pequenas, detalhando quais são os parâmetros essenciais aos ambientes físicos das instituições que atendem as crianças pequenas. Especificidades essas que assim foram definidas no PNE/2001:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) adequação às características das crianças especiais (Brasil, 2001).

O documento Parâmetros de Infra-estrutura – IEI contempla essas especificações estabelecidas no PNE/2001, e vai além, pois, nele estão contidas “[...] concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil” (Brasil, 2006a, p. 3). Publicado em 2006, em dois volumes, sendo um, um encarte. Esse encarte, também lançado em 2006, descreve os espaços que podem fazer parte de uma IEI, bem como “[...] apresenta alguns parâmetros básicos de infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil na perspectiva

de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para a realização da Educação Infantil” (Brasil, 2006d, p. 10).

Considerado como uma construção coletiva por educadores, engenheiros e arquitetos que envolvidos com o planejamento, reflexão para a construção e reforma dos espaços da EI, o documento é direcionado aos dirigentes dos municípios e às equipes multidisciplinares envolvidas na construção de unidades de EI (Brasil, 2006a). A elaboração do documento tem base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE)⁹, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Após a elaboração preliminar do documento, foram realizados oito seminários regionais para discussão, nos municípios de Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus.

Além dessas características, o documento Parâmetros de Infra-estrutura – IEI traz as etapas da elaboração do projeto de construção de creches e pré-escolas, considerando, fatores como a comunidade em que será inserida a unidade, o ecossistema natural existente, o contexto sócio-histórico-cultural (o que inclui a sociedade, diversidade cultural, social e física), e vai para além da construção, pois há uma preocupação com o pós-uso, ou seja, observar as condições do ambiente depois de um determinado tempo de utilização. Brasil (2016) enfatiza que:

Neles há a defesa de que a construção das unidades de educação infantil deve incorporar, por intermédio de metodologias participativas, as necessidades e os desejos dos usuários, considerando a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dizem, ainda, que as unidades devem assegurar a acessibilidade universal, de modo que a autonomia e a segurança garantam os direitos de todos, inclusive das pessoas com deficiência física, sejam elas professores, crianças ou membros da comunidade (p. 70-71).

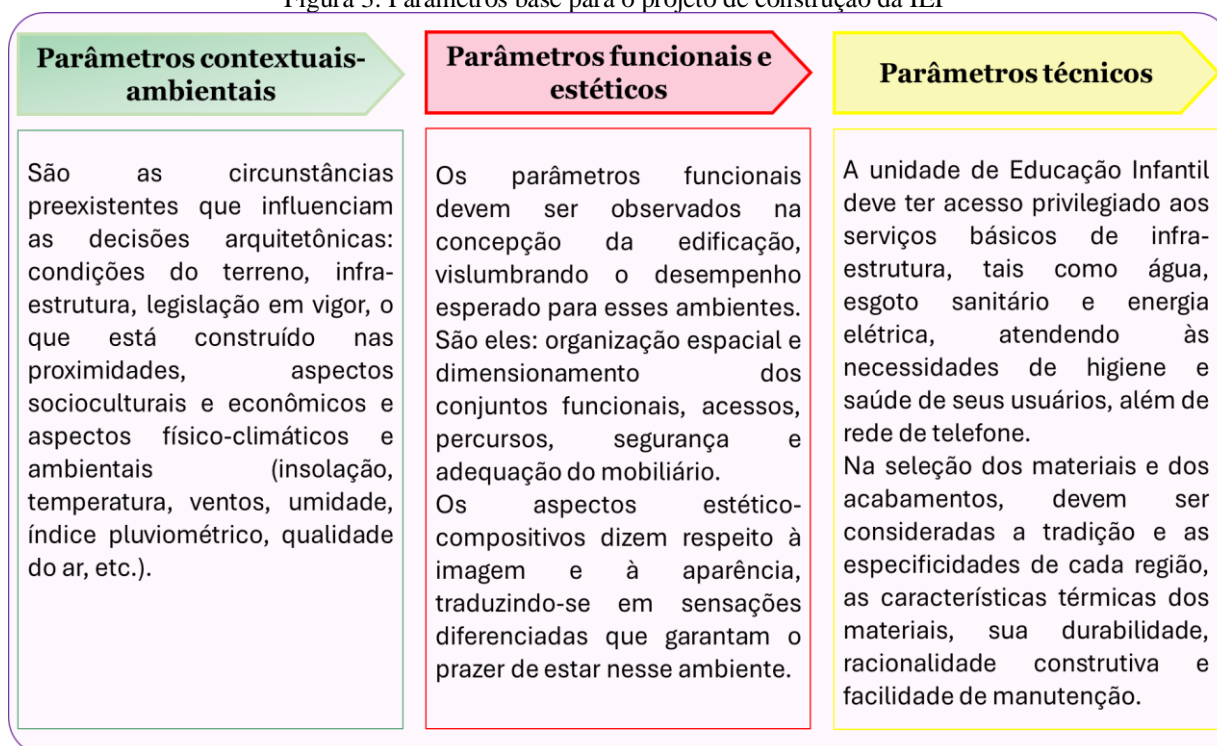
Levando em consideração que cada passo do projeto e da construção de uma unidade deve ser considerado, todos os detalhes são relevantes no atendimento das crianças e dos adultos que ali estarão, é preciso que algumas etapas sejam cumpridas: programação, estudo preliminar, anteprojeto, projeto legal, e o projeto de execução. Nesse sentido, o documento contempla todos os cinco passos que devem ser seguidos pelos municípios na construção de suas instituições da EI. Nesse sentido, o Parâmetros de Infra-estrutura – IEI:

⁹ É um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da UFRJ que tem desenvolvido projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares, dando ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, incluindo sua adequação ao meio ambiente. O grupo é composto por profissionais e pesquisadores pertencentes a áreas e instituições diversas. Maiores informações ver no endereço eletrônico: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/>.

[...] busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2006a, p. 8).

A forma como o documento descreve como devem ser os espaços e o ambiente propício a EI está correlato com o que já havia sido indicado por Froebel e Montessori sobre algumas especificidades da educação para as crianças pequenas. Nesse documento estão postos três parâmetros para a infraestrutura das IEI cada parâmetro está relacionado com os aspectos da infraestrutura, tais como:

Figura 3: Parâmetros base para o projeto de construção da IEI



Fonte: Elaboração própria com base no documento Parâmetros de Infra-estrutura - IEI.

Todos esses parâmetros e seus elementos devem ser pensados de maneira que atendam às necessidades da educação para as crianças pequenas, e, para tanto, o documento traz cada um deles com detalhes importantes, mas, com a percepção de que as regionalidades devam ser levadas em consideração. Nesse contexto, a infraestrutura nessa pesquisa relaciona-se com os ambientes e espaços físicos das IEI, ou seja, vai além de apenas o aspecto arquitetônico. Sua importância é dada porquanto:

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (Brasil, 2006a, p. 21).

Espaços esses que devem atender às crianças com uma educação de qualidade. E, falar sobre a qualidade da educação brasileira não é algo simples, isso porque a própria conceituação e entendimento do que seja “qualidade educacional” não é algo fechado, pronto e inacabado. A qualidade da educação se dá pela quantidade de matrícula? Ou seria resumida e medida pelo resultado em avaliações da aprendizagem ou ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Ou a formação dos professores é a base da qualidade? Ou seria ainda a infraestrutura das instituições a responsável pelo sucesso, ou fracasso da educação, ou seja, da qualidade da educação? A qualidade na educação é sucesso dos alunos nas aprendizagens? A qualidade é um conceito polissêmico, merece atenção específica e especial, sobretudo, quando nos referimos a qualidade na e da EI.

Dourado e Oliveira (2009) nos dizem que essa temática ainda é ausente nos programas, projetos e ações governamentais, e, além disso, há uma visão de qualidade da educação que vem de pressões internacionais em decorrência de compromissos assumidos e das dívidas existentes, que faz com que essa temática não seja definida apenas com parâmetros, estudos e concepções brasileiras, pois essa interferência externa também pesa. Os autores ainda afirmam que é um quadro complexo estabelecer parâmetros de qualidade:

[...] em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

Os autores afirmam ainda que a qualidade da educação:

[...] envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205).

Nesse contexto que afirmamos que a qualidade da educação também está articulada com a infraestrutura que se tem das instituições educacionais, pois, como já dissemos, os espaços e

ambientes em que estão inseridas as crianças, possui influência no seu desenvolvimento integral. O que requer espaços com mobiliários que sejam do tamanho das crianças, que sejam leves, coloridos, que permitam a movimentação infantil, e que atraiam os olhares das crianças, que possibilitem a brincadeira, os jogos, a exploração.

2.4 Programa Proinfância: entre os limites e possibilidades para pensar políticas públicas educacionais para a infraestrutura das IEI

O Proinfância, é um programa instituído pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, que “estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA” (Brasil, 2007). Tem como proposta a prestação de assistência financeira aos municípios, visando a promoção do acesso à Educação Infantil da rede pública (Brasil, s.d.c). Essa assistência financeira é destinada aos municípios e está vinculada à adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR), sem ela, o município não está apto a receber unidades do Proinfância

O programa tem como objetivo a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas municipais, partindo de dois eixos principais: o primeiro a construção de edificações e ampliação das existentes para que sejam adequadas para atender a faixa etária de 0 a 5 anos, e, o segundo refere-se à aquisição de mobiliários e equipamentos que são necessários para o funcionamento das instituições da EI, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

Começando pelo segundo eixo, para este foi elaborado, em 2013, o *Manual Descritivo para Aquisição de Mobiliário e Equipamentos Proinfância - Tipos B e C*, que detalha, especificando a descrição, as dimensões, a estrutura, requisitos de segurança e a recomendação de cada item com que devem ser aparelhadas as unidades do programa, levando em consideração aspectos: ergométricos, ou seja, os produtos devem ser projetados levando em consideração o uso pelas crianças e os adultos, bem como a qualidade técnica, ergométrica e estética (Brasil, 2013b).

Relacionado ao primeiro eixo, o Proinfância atua com os seguintes projetos: *Creche Pré-Escola - Tipo 1; Creche Pré-Escola - Tipo 2; Ampliação Módulo Infantil em Escolas; Ampliação Tipo B; Ampliação Tipo C e Creche Pré-Escola - Projeto Próprio*. Os projetos Creche Pré-escola Tipo 1 e 2, eram denominados B e C, e, eram, respectivamente, para 120 e

240 crianças com obras de Metodologia Inovadora, e em 2015 o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento *Roteiro para reformulação de obras metodologia inovadora para metodologia convencional*, no qual está posto as mudanças na tipologia dos projetos, que passaram a ser tipo 1 e tipo 2, mudando também a quantidade de crianças que seriam atendidas (378/188 e 198/94), entretanto, as dimensões mínimas do terreno continuaram as mesmas, alterando, com aumento, a área construída (Brasil, 2015b).

A Ampliação Módulo Infantil em Escolas é indicada para terrenos de escolas, seja do Proinfância ou do Fundamental, que esteja desocupado, e que possua 20X20m². Atende a 96 crianças nos turnos matutino e vespertinos ou 48 em tempo integral. A Ampliação Tipo B é para ampliar o atendimento em unidades do Proinfância Tipo B, contando com duas salas de atividades e sanitários infantis, para 48 crianças em tempo integral, ou 96 no matutino e vespertino. Já a Ampliação Tipo C, tem as mesmas características que a do Tipo B, mas, com atendimento para 24 crianças em tempo integral, ou 48 no matutino e vespertino (Brasil, 2022). Já com relação ao projeto Creche Pré-Escola - Projeto Próprio, este tem sua elaboração de responsabilidade do município, entretanto, os parâmetros técnico-construtivos devem estar em consonância com os manuais de orientações técnicas que são elaborados pelo FNDE (Brasil, s.d.b).

Para cada tipo de projeto (Tipo 1 e 2) existe um documento chamado Memorial descritivo que traz os pormenores de cada unidade relacionada ao seu tipo e sua demanda. Nele está posto a definição do programa, os objetivos do documento e considerações gerais. Duas informações chamaram nossa atenção, que são: que a infraestrutura reflete na melhoria da qualidade da educação, e, que o programa qualifica e padroniza a IEI, o que tem convergido para o que temos dito até então. Os projetos contam com a parte padronizada, que é o que consta no memorial descritivo e deve levar em consideração aspectos da diversidade regional, tanto em fatores climáticos, ambientais, geográficos, demográficos, socioeconômicos e culturais, bem como as práticas pedagógicas, sociais e culturais (Brasil, 2015b). Na imagem a seguir temos as características, a partir do memorial descritivo, dos projetos 1 e 2 do Proinfância:

Figura 4:Características dos Projetos 1 e 2 do Proinfância



Projeto Proinfância Tipo 1	Projeto Proinfância Tipo 2
<p>Capacidade de atendimento: 376 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 188 crianças em período integral.</p> <p>Terreno: retangular com medidas de 40m de largura por 60m (área construída 1.317,99 m², área ocupada de 1.514,30 m², terreno de 2.400,00 m²).</p> <p>Possui dois blocos (A e B), com os seguintes ambientes:</p> <p>Bloco A: Hall; Secretaria; Direção; Sala de professores/reuniões; Almoarifado; Sanitários acessíveis adultos: masculino e feminino; Lactário; 02 Salas de atividades Creche I – crianças de 0 a 11 meses; 02 Fraldários/depósitos (Creche I); Amamentação (Creche I); Solário; S.I. Telefonia, Elétrica; Sanitário P.N.E. infantil; Copa Funcionários; Lavanderia; Rouparia; Deposito de Material de Limpeza (D.M.L); Vestiário masculino; Vestiário feminino; Refeitório; Cozinha; Despensa; Varanda de Serviço; Pátio de Serviço.</p> <p>Bloco B: 02 Salas de atividades Creche II – crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; 02 Sanitários infantis; 02 Salas de atividades Creche III – crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses; 01 Sanitário P.N.E. infantil; 02 Solários; Sala multiuso; 04 Salas da pré-escola – crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; 02 Sanitários infantis, feminino e masculino; 02 Sanitários de professores, feminino e masculino; 02 Solários; 01 Depósito.</p> <p>Pátio coberto e Playground.</p>	<p>Capacidade de atendimento: 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral.</p> <p>Terreno: retangular com medidas de 45m de largura por 35m. (área construída 775,85 m², área ocupada de 891,68 m², terreno de 1.575,00 m²).</p> <p>Possui dois blocos (A e B), com os seguintes ambientes:</p> <p>Bloco A: Hall; Administração; Sala de professores/reuniões; Fraldários/depósitos (Creche I); Salas de atividades Creche I – crianças de 0 a 11 meses; Amamentação (Creche I); Solário; Sanitários acessíveis adultos: masculino e feminino; Lactário; Copa Funcionários; Lavanderia; Rouparia; Vestiário masculino; Vestiário feminino; Cozinha; Despensa; Varanda de Serviço; Pátio de serviço.</p> <p>Bloco B: 01 Sala de atividades Creche II – crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; 01 Sanitário infantil; 01 Sala de atividades Creche III – crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses; 01 Sanitário P.N.E. infantil; 02 Solários; Sala multiuso; 02 Salas da pré-escola – crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; 01 Sanitário infantil; Almoarifado; S.I, Telefonia, Elétrica.</p> <p>Pátio coberto/refeitório e Playground.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir do documento Memorial descritivo do Proinfância.

Observando a figura sobre as características dos projetos do Proinfância, a diferença existente entre eles está na quantidade de crianças que serão atendidas em cada unidade (por isso uma única figura), que resulta na ampliação do número de salas de atividades, banheiros, entre outros espaços. É perceptível que a infraestrutura está voltada para atender as necessidades das crianças, mas, também para auxiliar no trabalho dos adultos.

Portanto, as invariantes arquitetônicas apontam para uma série de características que se repetem e que podem ser encontradas em escolas de diversas partes do país; são aquelas características que dão às escolas infantis uma especificidade própria, fixa, estável. Mesmo assim, é inegável o significado e importância que as edificações do ProInfância trouxeram para o contexto da educação infantil. Embora caracterizado pela padronização, é um espaço pensado para as crianças. Mesmo apresentando dificuldades, há possibilidades de ser ressignificado (Brasil, 2016, p. 82).

Apesar do Proinfância pretender a expansão do acesso e atendimento à educação de qualidade para as crianças pequenas, haja visto que: “[...] o Programa reforça a concepção da infraestrutura e dos espaços físicos como partes integrantes do processo educativo e como partes relevantes no processo de garantia e efetivação do direito à educação pública à criança de tenra idade” (Martins, 2019, p. 107), entretanto, compreendemos que nem sempre a aquisição pelos municípios de unidades do Proinfância seja algo simples, existem limites para sua execução de forma mais ampla no país.

Um desses limites se relaciona com o planejamento do programa, que conforme Rezende (2013) não dá conta de atender as especificidades de cada município, haja visto que os projetos já estão prontos, como apresentamos anteriormente, sendo a educação do campo a mais negligenciada nesses projetos, em relação as suas especificidades, principalmente por estarem em regiões onde há maior dispersão populacional o que dificulta o acesso das crianças às unidades educacionais, e que ainda hoje, dez anos depois da pesquisa desse autor, essas lacunas ainda são latentes.

A questão das dimensões do terreno e a quem pertencem também são pontos limitadores do programa, já que fazem parte das condições mínimas para receber o fundo referente ao projeto pleiteado. Os terrenos devem obrigatoriamente possuir as dimensões propostas nos projetos e devem pertencer ao município (Brasil, s.d.b; Rezende, 2013). Ao discutir sobre isso, Oliveira, Oliveira, Amaral e Pimentel (2024) dizem que:

[...] essas falhas são apresentadas na designação de terrenos inadequados nas propostas dos municípios, nas dimensões inadequadas e insuficientes dos terrenos, no caso de posse de terras em disputas judiciais, em situações em que as zonas são impróprias para construção demandando custos excessivos e nos casos cujos terrenos não possuem licença ambiental (MONDO, 2019). Por conta de questões como as citadas anteriormente, muitas obras sequer são iniciadas e seu percentual chega a índices absurdos (p. 4).

As autoras indicam ainda que há entraves no repasse dos recursos, na execução, no monitoramento das obras e na prestação e análise de contas. Além desses entraves, existem os que estão mais interligados aos municípios, que envolve demora de licitação, de execução, obras paradas, tipos de material de construção utilizado¹⁰. Outro ponto que se observa é que nem sempre o Proinfância signifique aumento no número de matrículas, visto que existem situações que a unidade nova serviu para substituir espaços inadequados que eram utilizados na EI. Fato confirmado por Macedo e Silva (2022):

¹⁰ Para mais detalhes buscar as pesquisas de Rezende (2013), e Oliveira, Oliveira, Amaral e Pimentel (2024).

[...] em alguns municípios a instalação das unidades de educação infantil do Proinfância representou a “transferência de vagas de uma escola com infraestrutura inadequada para as novas sedes construídas pelo programa” (MORORÓ; CARVALHO, 2019, p. 3), não significando a abertura de novas vagas para esta etapa, mas, somente a transferência das matrículas (p. 50).

Mesmo com esses limites o Proinfância tem sido um relevante instrumento para a melhoria da infraestrutura das IEI, contribuindo, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação para as crianças pequenas, haja vista ainda que não elevem o número de novas matrículas, contribui com a melhoria das instituições, seja com a construção, reforma ou aparelhamento. Além disso, é uma das formas para que os municípios pequenos possam adequar as suas IEI, e ampliar sua oferta de vagas, porquanto seus recursos financeiros próprios são insuficientes.

Estudos de Falciano, Nunes e Santos (2019) sobre o Proinfância no RJ apontam "que nem todos os municípios expandiram as matrículas na Educação Infantil", mas identificaram “casos em que o programa foi capaz de contribuir com 100% da expansão ou, ao menos, com mais de 50% dela”. Sobre o tema da infraestrutura destacaram que “quando se trata das condições básicas, houve poucos avanços” [...]. Porém, constataram “que ocorreram ganhos relevantes para as redes como um todo nas adequações dos estabelecimentos às necessidades da educação infantil” (p.276), o que corrobora para que o programa, mesmo que ainda precisando de melhorias, seja um instrumento valioso para contribuir com a educação das crianças.

Contudo, não basta esse Programa ou ações isoladas para o enfrentamento dos desafios relativos ao problema de infraestrutura das instituições de educação infantil. É fundamental colocar o direito a educação infantil no planejamento educacional brasileiro e, por conseguinte, pautar a dimensão da infraestrutura dentro dos Planos de educação. Por essa razão, no capítulo que segue trabalharemos o Plano Nacional de Educação (PNE) a o lugar da Educação Infantil dentro dele do modo que nos permita analisar a infraestrutura no planejamento da educação e de modo particular na Meta do PNE (2014-2024).

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS DO PLANEJAMENTO BRASILEIRO: O PLANO DE EDUCAÇÃO NACIONAL ATÉ A META 1 DO PNE 2014-2024

Neste capítulo apresentamos, de forma breve, o contexto e construção do planejamento educacional no Brasil, que se deu ao longo de muitos anos, perneado de discussões e disputas. Trataremos sobre os Planos Nacionais de Educação até chegarmos ao Plano Nacional de Educação de 2014-2024, que é o plano que ainda está em vigência em nosso país.

No entanto, nosso foco é a Meta 1, do PNE (2014-2024), que é a meta dedicada a EI, nela encontramos estratégias que versam sobre pontos e elementos relevantes para que a educação das crianças pequenas seja de qualidade e universal. Entre esses elementos, para a nossa pesquisa, a dimensão da infraestrutura é o ponto central, e, é nela que lançaremos luz e nos deteremos.

3.1 Os caminhos percorridos do planejamento da educação nacional até o PNE 2014-2024

As discussões sobre o planejamento da educação brasileira não são recentes, desde os anos 1930, que esse tema tem sido pautado de uma forma mais ativa sobre um plano educacional que fosse nacional. Temos como um dos marcos históricos dessa discussão o Manifesto dos Pioneiros (1932), o documento elaborado por Fernando de Azevedo e que contou com a assinatura de educadores conceituados da época, tais como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, ao todo, 26 educadores intelectuais renomados dentro do círculo da educação nacional que defendiam uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita.

Esse documento é a expressão da preocupação que havia entre os Pioneiros, com um projeto de educação que fosse nacional, intencional, portanto, lançaram a proposta de elaboração de um plano nacional de educação (Fórum Nacional de Educação, 2011). Como resultado dessas discussões, na Constituição de 1934 ficou posto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) seria o responsável por elaborar o projeto de plano para a educação, e, em 1937, o CNE enviou à Presidência da República o anteprojeto de Plano de Educação Nacional. Entretanto, este anteprojeto não chegou a ser discutido naquele período e nem nos anos seguintes, demorando mais de duas décadas para voltar a ser tema de debate, e, segundo Azanha (1995), este plano negava o que defendiam os Pioneiros.

Em 1962 a ideia de plano nacional para a educação voltou a fazer parte das discussões, quando então, foi elaborado, pelo Conselho Federal de Educação, o primeiro plano nacional para os anos de 1963 a 1970 (Fórum Nacional de Educação, 2011). Mas, esse se distanciava do que havia sido proposto no documento do Manifesto dos Pioneiros, pois, foi constituído apenas por metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas em oito anos, estas estavam mais voltadas para regular os fundos orçamentários e para dar conta dos compromissos internacionais que foram assumidos pelo país (Fórum Nacional de Educação, 2011).

Conforme Azanha (1995), este plano sofreu revisões nos anos de 1965 e 1966. Mesmo após essas revisões, esse plano também fora abandonado antes mesmo de ser posto em prática. Ainda em 1963 o Ministério elaborou um Plano Trienal de Educação para os anos de 1963-1965, este apresentava as diretrizes gerais do programa e objetivos para todas as etapas educacionais do período (ensino primário, médio e superior), e possuía enfoque nas matrículas, na formação docente e construção de prédios, e, mais uma vez, outro plano destinado à educação nacional, foi abandonado (Fórum Nacional de Educação, 2011).

Como resultado, em cerca de um ano (1962 a 1963) foram elaborados e abandonados três planos destinados à educação. O que nos permite concordar com Azanha (1995) quando ele afirma que a educação não era prioridade nas ações governamentais, pois, “[...] a simples existência de planos, por si só, não assegura a continuidade da ação governamental” (p. 77).

Essa falta de continuidade foi reforçada no contexto da ditadura militar, pois as discussões e propostas de um plano para a educação que fosse nacional, foram sendo silenciadas, e começaram a entrar em cena os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), que foram ao todo quatro PND: primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND - 1972-1974); segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND - 1975-1979); terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND - 1980-1985); primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR - 1986-1989) (Fórum Nacional de Educação, 2011). Todos esses planos estavam direcionados para atender as demandas econômicas, bem como sendo influenciados pelos períodos históricos e políticos da época, focavam no desenvolvimento da economia (Fórum Nacional de Educação, 2011).

Cada PND tinha objetivos mais específicos. O primeiro era duplicar a renda *per capita* e fazer a economia crescer; o segundo, aumentar a mão de obra, aumentar as exportações e também o mercado interno; o terceiro, visava o crescimento da renda, reduzir a pobreza e as diferenças regionais, além de buscar controlar a inflação e a dívida externa; o quarto, que foi o primeiro depois da ditadura, estava assentado no tripé do crescimento econômico, da reforma administrativa e o combate à pobreza (Fórum Nacional de Educação, 2011).

Com relação à educação nesse período, houveram três planos setoriais: primeiro Plano Setorial de Educação e Cultura para esse período (I PSEC 1972-1974), possuía caráter economicista; o segundo Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC 1975-1979/22), dividido em três partes: apresentava uma visão sintética do panorama cultural, definia os objetivos gerais e específicos para cada etapa e nível de educação e apresentava a programação detalhada das ações estratégicas; e terceiro Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC 1980-1985), que buscava superar seis desafios, e entre estes reduzir as desigualdades sociais, universalizar a educação básica e a eficiência do sistema escolar. Esses planos estavam orientados pela Teoria do Capital Humano, que estava em voga naquela época (Fórum Nacional de Educação, 2011).

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) veio como um marco também para o planejamento da educação nacional. Trouxe o município como ente também responsável da organização da educação, além de ter o capítulo da educação influenciado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), fato relevante já que contava com o apoio de 15 entidades, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Educação (Ande), entidades que estavam no debate nacional sobre a educação.

A partir das articulações do FNDEP foi elaborado o projeto referente à nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que ficou conhecido como *projeto da sociedade civil* e que previa a incumbência de elaboração do Plano Nacional de Educação pelo Conselho Nacional de Educação. Todavia, esse projeto de LDB sucumbiu e o que foi aprovado delegou a elaboração do PNE para a União, contando com a colaboração dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Mas, isso não parou o FNDEP, que ainda continuou com a construção de um plano para a educação.

Outro passo que contribuiu para a elaboração de um plano para educação que fosse nacional, foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que pretendia ampliar a oferta e melhorar a qualidade da educação fundamental. Nesse plano foram definidas as estratégias para universalizar o ensino fundamental, erradicar o analfabetismo e trazia as medidas e instrumentos de implementação, atendia apenas a Educação Básica (EB). O objetivo central desse plano era cumprir as propostas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi elaborada na Conferência de Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia.

Com a LDBEN (1996) aprovada, educadores novamente se mobilizaram em prol de um plano nacional para a educação, pois, essa lei determinou o prazo de um ano para que o Ministério da Educação (MEC) encaminhasse ao Congresso Nacional a proposta de Plano Nacional da Educação, plano esse que segundo Cury (2009) deveria estar sintonizado com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nesse contexto iniciaram os debates para a aprovação do plano para a educação, pois, havia o plano da sociedade brasileira e o plano do governo, o primeiro elaborado pelo FNDEP e, o segundo de iniciativa do MEC.

O resultado foi a aprovação, em 2001, de um plano em que, apesar de haver a fusão dos dois projetos, preponderaram as metas e estratégias do plano do governo. O PNE (2001-2009), segundo Dourado (2010), representou um descompasso entre o que foi proposto e o que foi efetivado, entretanto, ele também aduz que “[...] é fundamental ressaltar que a aprovação do PNE suscitou, paradoxalmente, novos marcos para os processos de organização e gestão da educação nacional” (p. 694), nesse sentido, entendemos que, o fato de se ter aprovado um plano para a educação em âmbito nacional representa um avanço dado o histórico de que desde dos anos 1930 essa discussão permeia o cenário da educação brasileira, e abriu espaço nas políticas públicas educacionais para a elaboração e aprovação de novos planos, o que ocorreu, e, no momento final da vigência do PNE (2014-2024), sobre o qual discutiremos um pouco mais no próximo tópico.

3.2 O Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ele é “[...] um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira”, e que se “[...] constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras” (Brasil, 2015a), é considerado, também “[...] um dos pilares em torno dos quais se erguem as políticas públicas na área de educação” (Dourado, 2016, p. 8), além de ser um compromisso para diminuir as desigualdades no país (Brasil, 2014b).

O PNE (2014-2024) é considerado um marco fundamental para as políticas públicas educacionais por conta de elementos, tais como a sua própria elaboração. Desde quando era um anteprojeto, até ser aprovado em lei, demorou quatro anos. Foram anos de intensos debates, com negociações na Câmara e no Senado Federal, que envolveram interlocutores dos setores público e privado (Dourado, 2016), tais como: Anped, a Anpae, a Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CEDES, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum Nacional de Educação (FNE), além disso:

Destaque-se, ainda, a importância das conferências nacionais de educação efetivadas no período, especialmente a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e as Conferências Nacionais de Educação (Conaes) de 2010 e 2014, que foram precedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital e que apresentam novas inflexões político-pedagógicas para o campo, contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo PNE (Dourado, 2016, p. 19).

A Conae defendeu o financiamento de 10% do PIB para a educação nacional, posto no documento final. Outras instâncias também estão envolvidas no processo de execução, avaliação e monitoramento do PNE (2014-2024), entre elas estão: o MEC; a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o CNE e o FNE, e, com destaque tem-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela construção dos indicadores, pelo monitoramento e a avaliação do plano (Dourado, 2016).

Como política pública educacional que visa diminuir as desigualdades no país, o PNE (2014-2024), tem sido posto como “[...] garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem” (Brasil, 2015a).

Como um documento que tem como objetivo definir os compromissos, em termos de cooperação, entre os entes federados, o PNE (2014-2024) está estruturado em 20 metas, com 254 estratégias de ações visando a garantia de uma educação universalizada e de qualidade, são elas:

Quadro 4: Metas e Estratégias do PNE (2014-2024)

(continua)

Meta	Número de estratégias
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.	17
2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	13
3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	14

(continua)

Meta	Número de estratégias
4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	19
5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.	7
6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	9
7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	36
8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.	6
9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	12
10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	11
11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	14
12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	21
13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	9
14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	15
15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	13
16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	6
17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	4
18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	8

(conclusão)

Meta	Número de estratégias
19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	8
20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	12

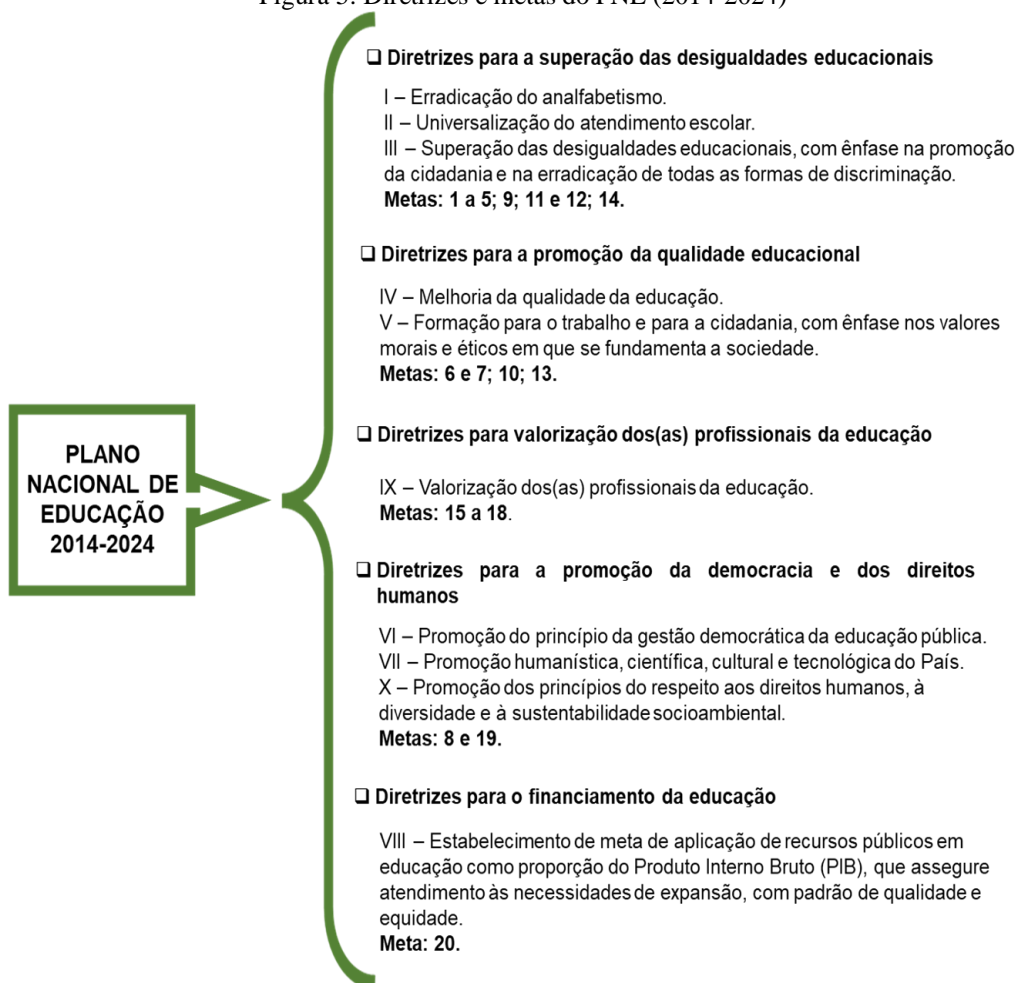
Fonte: Elaboração própria com base no PNE (2014-2024).

Como é possível perceber o PNE (2014-2024) possui metas que vão da Educação Infantil (EI) ao Ensino Superior (ES), bem como valorização/carreira dos seus profissionais, financiamento e gestão democrática, o que engloba os aspectos mais relevantes do planejamento para a educação. A meta que possui uma menor quantidade de estratégias é a que se refere à valorização dos profissionais do magistério através da equiparação salarial, Meta 17, e a que possui maior número de estratégias é a que trata da qualidade da educação vinculada a atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Não estamos querendo dizer que a quantidade de estratégias está relacionada com o alcance da meta, mas, é curioso perceber que existe uma maior preocupação em detalhar ações que estejam voltadas a atender os critérios de avaliação, do que a preocupação em detalhar as formas de como valorizar os profissionais do magistério lhes concedendo uma remuneração equiparada aos profissionais de outras áreas com a mesma formação.

Nesse contexto, as metas e estratégias do PNE (2014-2024), as primeiras, podem ser as “demarcações concretas” do que se pretende alcançar, e as segundas, os caminhos que serão construídos e percorridos (Brasil, 2015a). Na figura abaixo temos, as diretrizes do plano e quais metas as compõe

Figura 5: Diretrizes e metas do PNE (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria, com base no documento "Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base".

A diretriz com mais metas é a primeira, “Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais”, ela é composta por nove metas, que estão voltadas para a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento e a superação das desigualdades. As Metas de 1 a 4, que fazem parte dessa primeira diretriz, dizem respeito, prioritariamente, à universalização da educação que engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que nos permite inferir que há uma maior preocupação com a universalização da Educação Básica.

Outro fator que nos chama a atenção é que a Diretriz para o financiamento da educação, é a menor, com apenas uma meta, mas, que consideramos como fundamental para que as demais diretrizes aconteçam e para que as metas e estratégias sejam cumpridas. Dourado, em 2016, já advertia para os desafios que seriam enfrentados pelo PNE (2014-2024):

O Plano, aprovado em 2014, após vários tensionamentos, deve constituir o eixo das políticas educativas. Desse modo, os principais desafios atuais referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas

metas e estratégias, bem como um efetivo esforço de ampliação dos recursos para a educação (p. 20).

Essa dificuldade em materializar o plano de educação é uma realidade pujante mesmo na véspera de terminar sua vigência. Quando percebemos que as metas não foram alcançadas e que as estratégias estabelecidas não foram o suficiente para garantir a execução do PNE. No nosso entender, isso não é uma novidade, haja visto que os sinais de que seu alcance não seria completo, estavam evidenciando isso. Muitas ações do Estado, indicavam isso.

Entre elas podemos citar, a Emenda Constitucional 95 (EC/95), aprovada em 2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, restringindo de forma austera, os gastos com a educação e a saúde. Gerando o que Nogueira e Tavares (2020) afirmam de “incompatibilidade” entre essa emenda e a Meta 20 do PNE, que é a meta que trata do financiamento, pois, como pode haver ampliação dos gastos públicos em educação, se há um congelamento financeiro? E, como universalizar a educação sem ampliação de vagas, que está intrinsecamente relacionada com a necessidade do aumento do investimento em instituições, profissionais?

Infelizmente, a resposta para essas questões é simples, pois não há como ampliar sem piorar a qualidade da educação sem investimentos financeiros, então, nesse sentido, “[...] a implementação da Emenda Constitucional (EC) 95/2016 no campo do financiamento da educação poderá agravar a situação do comprometimento, na contramão das necessidades educacionais” (Nogueira; Tavares, 2020, p. 8), e, além disso, continuam as autoras, “o congelamento determinado pela Emenda 95/2016 impede que União, ao ter a maior capacidade financeira de investir em educação pública, colabore com mais intensidade em relação aos demais entes federativos”, o que podemos confirmar, após 7 anos de aprovada a EC/95, e, como já afirmamos antes, com o não cumprimento das metas do PNE (2014-2024), haja visto que, o não cumprimento da Meta 20 acaba por inviabilizar o cumprimento das demais metas do plano.

Além disso, no Portal PNE em Movimento não há informações sobre o monitoramento e a avaliação da Meta 20, ou essa avaliação não está sendo realizada, ou as informações não estão sendo disponibilizadas para que a sociedade possa acompanhar. O controle social, o acompanhamento e monitoramento das metas é algo relevante, Davies (2014) sinaliza que:

[...] a questão central não é só aumentar recursos, mas também e sobretudo garantir que eles sejam aplicados nos fins legalmente devidos, e não desviados pela corrupção e pelo desperdício, como é tão comum, algo que não depende de plano de educação, mas, **de transparência por parte dos governos e sobretudo do controle social (em particular dos educadores) sobre a aplicação de verbas** (p. 202, grifo nosso).

Entretanto, não há como haver esse controle social se os dados e as informações não estão disponíveis e transparentes, como deveria ser. Outro ponto que sinaliza o desafio da execução do PNE (2014-2024), apontado por Dourado (2016), está relacionado com a colaboração dos estados e dos municípios, que podem ser evidenciados no fato de que nem todos os entes municipais acompanharam, monitoraram e avaliaram seus planos. No quadro abaixo apresentamos os números que mostram tal fato:

Quadro 3: Número, por estados, de relatórios do PME entregues ao MEC de 2015 a 2023

	NÚMERO DE MUNIC.	LEI do PME (PNE)	MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
			CAPITAL	MUNIC.	CAPITAL	MUNIC.
BRASIL	5.570	5.567	9	3.671	2	2.126
Acre (AC)	22	22	0	19	0	10
Alagoas (AL)	102	102	1	38	0	2
Amapá (AP)	16	16	1	1	0	0
Amazonas (AM)	62	62	1	20	0	14
Bahia (BA)	417	417	0	266	0	145
Ceará (CE)	184	184	0	115	0	35
Distrito Federal (DF)	1	1	0	0	0	0
Espírito Santo (ES)	78	78	0	20	0	1
Goiás (GO)	246	246	0	160	0	69
Maranhão (MA)	217	217	0	62	0	33
Mato Grosso (MT)	141	141	0	70	0	50
Mato Grosso do Sul (MS)	79	79	1	178	1	178
Minas Gerais (MG)	853	853	0	550	0	348
Pará (PA)	144	144	0	21	0	14
Paraíba (PB)	223	223	0	128	0	24
Paraná (PR)	399	399	0	622	0	575
Pernambuco (PE)	185	185	0	75	0	0
Piauí (PI)	224	224	1	109	0	36
Rio de Janeiro (RJ)	92	92	0	53	0	12
Rio Grande do Norte (RN)	167	167	1	89	0	60
Rio Grande do Sul (RS)	497	497	1	331	0	132
Rondônia (RO)	52	52	1	21	1	13
Roraima (RR)	15	15	0	1	0	1
Santa Catarina (SC)	295	295	1	268	0	199
São Paulo (SP)	645	642	0	300	0	104
Sergipe (SE)	75	75	0	37	0	2
Tocantins (TO)	139	139	0	117	0	69

Fonte: Elaboração própria, com base nos sites PNE em Movimento e IBGE Cidades. 2023.

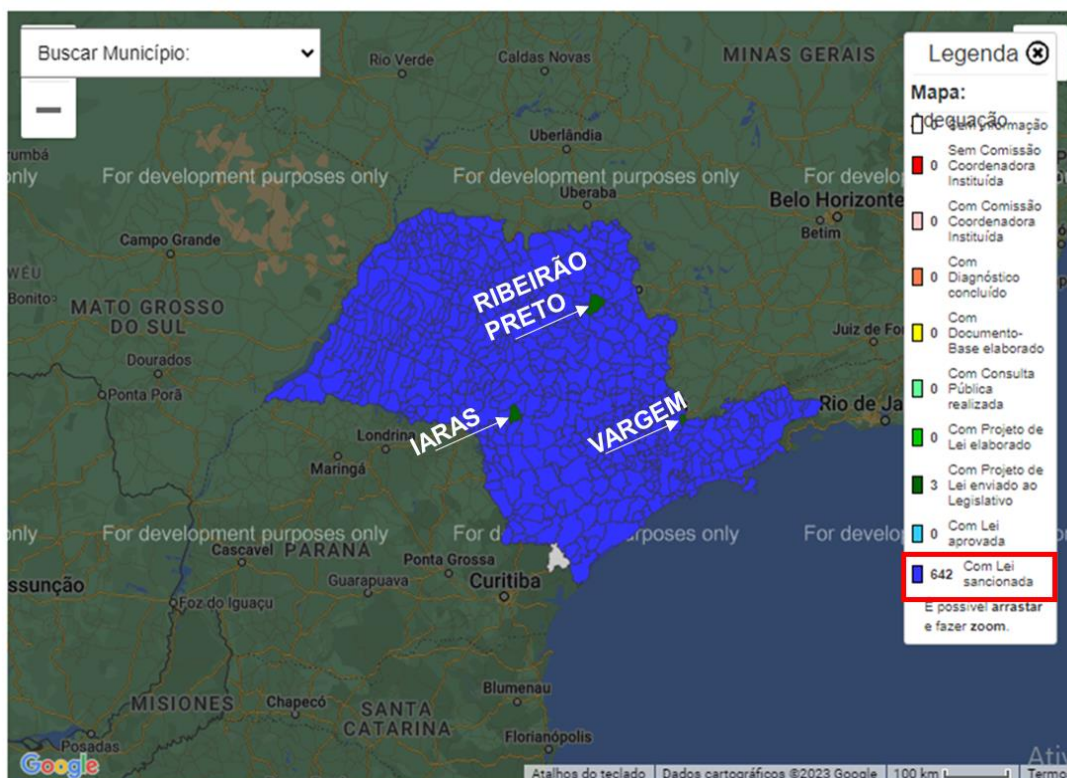
Analisando o quadro acima, constatamos que dos 5.570 municípios do país apenas três não constam no portal do PNE em Movimento possuindo a lei sancionada (a informação que está no site é que o Projeto de Lei foi enviado ao Legislativo), todos os demais elaboraram e enviaram seus planos municipais e que estes foram sancionados em lei, apesar de que nem todos cumpriram os prazos dispostos na Lei do PNE. Os três municípios que não constam entre os que sancionaram a lei do PME pertencem ao estado de São Paulo são eles: Iaras, Ribeirão Preto e Vargem.

Com relação ao PME do município de Iaras consta no portal, entretanto não há identificação do ano em que foi elaborado, pesquisando as leis do município também só encontramos a Lei nº 274, de 2003, instituindo o Plano Municipal de Educação do mesmo ano. No documento que o município de Vargem disponibilizou no portal do PNE em Movimento é uma reelaboração do documento de 2013 feita em 2017 e sancionada lei apenas em 2018

O município de Ribeirão Preto não encontramos nenhum documento no portal do PNE em Movimento, nem lei sancionada, entretanto, no site¹¹ do governo municipal, na aba Secretaria de Educação, encontramos o texto base para o plano de 2015, portarias e decretos relacionados ao PME, só que datados de 2021 a 2023, mas, não há um plano pronto, essas informações nos levam a inferir que estão preparando o PME para a próxima vigência. Essas informações foram obtidas pela leitura do quadro sobre o município de São Paulo disponível no portal do PNE em Movimento, como mostra a figura 3, e informações nos sites dos respectivos governos.

¹¹ Endereço do site: <https://sites.google.com/educacao.pmrp.sp.gov.br/pme-ribeiro-preto/normas-e-legisla%C3%A7%C3%A3o?authuser=0>.
<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Figura 6: Municípios que não constam a sanção da lei do PME
 São Paulo - Barra do Turvo - SP Baixar Lei do plano estadual - SP



Fonte: Print e edição própria (2023), fonte Portal do PNE em Movimento. A parte destacada em vermelho confirma o número de municípios do estado de São Paulo com lei do PNE assinada.

Quanto aos relatórios de monitoramento, 65,41% dos municípios enviaram os seus documentos e faltando 34,09% destes, das capitais, apenas nove entregaram; com relação aos relatórios de avaliação, 61,83% dos municípios o fizeram e somente duas capitais, até o momento em que realizamos a pesquisa no site.

É preciso observar que o portal onde buscamos esses documentos só tem atualização até o ano de 2018. Isso evidencia uma contradição que precisa ser destacada, pois como pode o portal que é a referência e responsável pela transparência dos dados, monitoramento e avaliação dos planos educacionais ficar cinco anos sem atualização em seus indicadores? Ou nenhum município dos quase seis mil estão cumprindo com seus deveres em relação os planos educacionais e a transparência dos dados ou o próprio Ministério da Educação, considerando os responsáveis pela disponibilidade das informações, não estão seguindo o que está posto na lei e no próprio Plano Nacional de Educação.

Mas, é importante destacar que a partir de 2016, o país sofreu um golpe parlamentar, jurídico, machista e midiático que depois retirou da presidência da república a Presidenta Dilma, eleita democraticamente tendo como justificativa de pedalada fiscal. Que em 2022 foi

inocentada tendo seu inquérito arquivado pelo Ministério Público. Esse processo seguido no mesmo ano com a EC/95, que congelou os gastos em educação vão interferir na execução do PNE, aprovado no governo da Presidenta Dilma. Não podemos esquecer ainda que em 2018, foi eleito num processo marcado por *fake news* o Jair Bolsonaro como presidente do Brasil, um admirador fervoroso da ditadura militar que teve mais ministros fardados do que o governo militar (Oliveira; Santos, 2023). Realizando um governo de retrocesso em todos os setores, particularmente no âmbito da educação. Talvez um governo marcado pelo anti ciência Tenha influenciado diretamente no não monitoramento do PNE.

3.3 Panorama da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024)

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da EB, também é a primeira meta no PNE - 2014-2024. Esta é composta de dois objetivos e indicadores principais, que são: universalizar a pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos até 2016 e ampliar a oferta de EI em creches para atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE, e por 17 estratégias de ações, sendo as que compõem o quadro abaixo:

Quadro 4: Estratégias da Meta 1 do PNE (2014-2024)

(continua)

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;
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 per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
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;
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;
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;
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;
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;
1.8	Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

	(Conclusão)
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;
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;
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;
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;
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;
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;
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;
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;
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.

Fonte: Elaboração própria, base PNE (2014-2024).

Nas estratégias da Meta 1 existem alguns pontos que gostaríamos de destacar. O primeiro deles é a colaboração registrada nas estratégias 1.1, 1.3, 1.5, 1.14 e 1.16. Quando o município se tornou o responsável pela EI, não foi feito por meio de um processo de transição, recebendo o auxílio que seria preciso para abarcar tamanha demanda. Por isso, ainda hoje, a maioria dos municípios ainda necessita de apoio, principalmente financeiro, para manter a educação das crianças pequenas em sua rede, e aqui entra a relevância da colaboração, seja ela entre os entes federados (1.1 e 1.16), seja entre a família (1.14) ou ainda uma colaboração, que não está especificada nas estratégias 1.3 e 1.5.

E não apenas isso, a própria legislação do plano, Lei nº 13.005/2014 (PNE), em seu artigo 7, traz a atuação em regime de colaboração entre gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal com a adoção de medidas que estejam em consonância ao que foi fixado no plano nacional, pois:

Desse modo, a formulação de Planos Estaduais e Municipais de Educação abrange a concepção de planejamento da educação, mediante a integração entre os planos e políticas dos entes federados, delimitados pela autonomia de cada um e pelo regime de colaboração (Machado, 2020, p. 105).

Outro ponto de análise é relacionado “ao padrão nacional de qualidade”, haja visto que, como já identificamos, o documento que trata sobre a qualidade da EI só foi elaborado em 2018, então, no momento em que foi construído o plano, de que qualidade se estava falando? Sem haver alguma especificação, qual critério nacional município irá adotar? Ao refletir sobre o que seja uma educação de qualidade, Dourado e Oliveira (2009, p. 204) afirmam que é um “[...] quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira”.

Ou seja, não é fácil, dado todo contexto histórico, político brasileiro e territorial, definir quais são os padrões de qualidade da educação, ainda assim, o PNE (2014-2024) aborda o tema quando ainda não havia situado tal padrão. Dourado e Oliveira (2009) acrescentam que organismos internacionais também podem interferir na qualificação da educação nacional através de suas políticas.

Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205).

Apesar da difícil tarefa de definir quais são os padrões de qualidade¹² a serem adotados nacionalmente, Dourado e Oliveira (2009) afirmam que tanto a LDB/1996 e o PNE revelam a importância que há na definição desses padrões. Os autores concordam com essa importância, entretanto, observam que:

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que 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).

Outro ponto de destaque é sobre haver o reconhecimento no plano de que a EI requer estabelecimentos que atendam as especificidades da educação para as crianças pequenas, o que nos leva a confirmar a importância que a infraestrutura possui para a educação nessa etapa, e, portanto, merece uma atenção especial e urgente melhoria.

¹² Diante a relevância de se entender sobre os padrões de qualidade nacional, faremos uma discussão mais adiante.

Nesse sentido podemos observar que a estratégia 1.1 fala sobre a expansão de vagas, que só pode acontecer se houver instituições que atendam a demanda; temos na estratégia 1.5 também a referência a programas que envolvem a construção, reforma e aparelhamento das IEI; além disso, a estratégia 1.6 trata de necessidade de se aferir se a infraestrutura está de acordo com os padrões e parâmetros regulamentados.

O plano também traz estratégias voltadas a contemplar a educação do campo, indígena, quilombola e para pessoas com deficiência e/ou necessidades que precisem de atendimento específico, para estes é fundamental que a instituição esteja preparada para receber e atender essas crianças e adultos, inclusive, no que se refere a infraestrutura, o que implica, por exemplo, salas, equipamentos, mobílias que atendam as especificidades de cada uma.

Destacamos também que um objetivo e indicador principal da meta, a ampliação da oferta, tanto na creche como na pré-escola, para cumpri-lo há uma preocupação expressa nas estratégias 1.3, 1.4, 1.16 e 1.17, relacionada com o monitoramento da demanda pela EI nos municípios, sendo esta observada com base nas consultas e nos levantamentos aplicados nos municípios, todavia, nem todos os municípios, incluindo algumas capitais, entregaram os relatórios de monitoramento e avaliação.

Quando analisamos o PNE (2014-2024), considerando a Meta 1, a partir de dados quantitativos, temos outros aspectos, que se juntam aos até aqui estudados e que contribuem para entendermos e discutirmos a temática da infraestrutura. Coletamos dados sobre a população infantil, matrículas e o número de estabelecimentos dos anos de 2015 e 2022, para contextualizar, em números, como está o atendimento da EI em esfera nacional. A população infantil no ano de 2015 de 0 a 3 anos foi de 10.925.892, e a de 4 e 5 foi de 5.802.254 de crianças; para ao ano de 2022, a de 0 a 3 anos foi 9.975.413 crianças e a de 4 e 5 anos foi de 5.370.233 crianças. Quando comparamos os dois anos temos uma diferença de -950.479 crianças na faixa etária do 0 aos 3 anos, e de -432.021 crianças de 4 e 5 anos, esses dados evidenciam o decréscimo da população infantil nesse período, o que é explicado pelo IBGE como sendo um reflexo da acentuada baixa de fecundidade ocorrida nas últimas décadas (IBGE, 2022).

Essa diminuição afeta os números educacionais no Brasil, pois, a demanda diminuiu, entretanto, isso não significa que o atendimento tenha um maior alcance, afinal, a lacuna existente entre demanda e atendimento ainda é grande no país. Podemos observar esse movimento nos números de matrículas e de estabelecimentos da EI, disponibilizados no quadro abaixo:

Quadro 5: Dados sobre a Educação Infantil no Brasil, nos anos de 2015 e 2022

Dados sobre Educação Infantil no Brasil, 2015 e 2022							
	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa						
	Total EI	Creche			Pré-escola		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Matrículas 2015	7.972.230	3.049.072	1.937.212	1.111.860	4.923.158	3.687.789	1.235.369
Matrículas 2022	9.028.764	3.935.689	2.613.843	1.321.846	5.093.075	4.015.126	1.077.949
Diferença entre os anos	1.056.534	886.617	676.631	209.986	169.917	327.337	-157.420
Estabelecimentos 2015	116.003	63.221	37.135	26.086	105.985	77.991	27.994
Estabelecimentos 2022	113.409	74.367	45.764	28.603	99.743	71.774	27.969
Diferença entre os anos	-2.594	11.146	8.629	2.517	-6.242	-6.217	-25

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Sinopses

Observando o quadro 6, com relação ao número de matrículas totais, percebemos que a pré-escola continua sendo maior do que a creche. Apesar disso, a creche aumentou nas duas dependências (pública e privada), já na pré-escola, houve uma diminuição na rede privada. No total da EI a rede pública é maior que a rede privada, apesar de que a diferença é maior na pré-escola; os números mostram que a creche em 2015 teve uma diferença pequena entre pública e privada, entretanto, em 2022, essa diferença quase que dobrou para a pública.

Não houve o mesmo movimento com relação aos estabelecimentos, que teve redução em seus números totais, entretanto aumentaram na creche, tanto pública quanto privada indicando que houve uma maior atenção ao atendimento dessa faixa etária. Todavia, há uma contradição, pois, cresceu o número de matrículas de forma geral, mas, o número de estabelecimentos diminuiu, essa disparidade nos leva a questionar em que locais essas crianças estão sendo atendidas, será que aumentaram os números de crianças por turma?

Quando comparamos os números de crianças com o número das matrículas temos que na idade de 0 a 3 anos 7.876.820 estavam fora das IEI no ano de 2010, contabilizando um percentual de 72,09, com relação às crianças de 4 e 5 anos 879.096 não estavam matriculadas, ou seja, cerca de 15%; no ano de 2022 esses números baixaram, apesar de ainda serem altos, principalmente na creche, foram 6.039.724 (60,55%) crianças de 0 a 3 anos e 277.158 (5,15%) crianças de 4 e 5 anos fora das instituições.

Os números são altos quando toda criança deveria estar nas IEI. Quando buscamos a concretização de um direito infantil, que ainda continua sendo negligenciado. Levando em consideração a expansão e a universalização da EI, preconizadas na Meta 1, percebemos que ainda estamos longe de atingir a meta e de consolidar esse direito para todas as crianças. Os

indicadores disponibilizados no Portal PNE em Movimento e nos Relatórios de ciclos de monitoramento das metas do PNE, nos trazem os seguintes percentuais:

Quadro 6: Indicadores do alcance da Meta 1 no Brasil, em percentuais

Relatórios	Creche	Pré-escola
Linha de Base 2014	23,2%	81,4%
1º Ciclo 2016	34,1%	91%
2º Ciclo 2018	31,9%	91,5%
3º Ciclo 2020*	35,7%	93,8%
4º Ciclo 2022*	37,0%	94,1%

Fonte: Elaboração própria, com base no Portal PNE em Movimento.

* Os dados do 3º e 4º Ciclos de monitoramento foram coletados nos relatórios, pois, não há atualização no portal

Observamos no quadro 7, que de 2014 a 2022 houve um crescimento no alcance da meta em quase 10% tanto na creche quanto na pré-escola, equivalendo ao primeiro ciclo de monitoramento. Apesar disso, os indicadores mostram que deveria ter alcançado os 100% nesse período para a pré-escola. Já no segundo ciclo, enquanto a creche regrediu, o aumento da pré-escola foi mínimo, e continuou sem cumprir a meta que era a de universalização da pré-escola. No terceiro ciclo a creche voltou a progredir, o que continuou no quarto ciclo, entretanto ainda, longe dos 50% que estão estabelecidos na meta. A pré-escola prosseguiu crescendo aos poucos, e, como a creche, ainda não chegando ao cumprimento da meta.

Observando o quadro é preciso revisitar o ano de 2016, período em que os relatórios demonstram haver um aumento relativo ao cumprimento da meta, também ocorreu a mudança, forçada, de governo, o que significou, principalmente para creche, uma regressão no alcance da meta e a pré-escola quase não cresceu. Sem esquecer, que foi também em 2016 que houve o congelamento dos gastos públicos com educação. Fica evidente, nesse sentido, o quanto que apesar do plano de educação não se tratar de um plano de governo, o quanto o compromisso com a educação deste infere nos resultados educacionais, mesmo porque, sem investimento, como já dissemos, fica limitado o desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

E não apenas isso, o INEP e o MEC lançaram os Relatórios de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, sendo quatro ciclos disponibilizados, contudo, os anos monitorados não estão atualizados no portal. Observando os dados disponibilizados entendemos que nem sempre o que é proposto no plano se materializa concomitantemente na educação. Uma das razões que contribuem com essa proposição é o que afirma Lemos (2020) sobre o PNE:

O PNE aprovado traduz, portanto, diversas disputas, interesses de diferentes grupos, concepções divergentes e embates históricos do campo da educação. Especificamente no que se refere à educação infantil, o processo tem sido marcado por avanços e retrocessos que refletem diferentes concepções de sociedade, de infância e de educação da criança menor de 6 anos (p. 148-149).

Como fica evidente nos números aludidos, teremos outro plano educacional em que as metas destinadas para a educação das crianças pequenas, não são cumpridas em sua integralidade. Ainda permeia nas ações governamentais os limites de expansão da creche e da universalização da pré-escola pública e de qualidade. Ainda são milhares de crianças que estão crescendo sem terem seu direito de uma educação que seja voltada para seu desenvolvimento integral. Estão sendo obrigadas a pular uma etapa importante para seu desenvolvimento, inclusive até mesmo para sua inserção no Ensino Fundamental, fato comprovado por Campos, Bhering, Esposito, Gimenes, Abuchaim, Valle e Unbehaum (2011) em pesquisa realizada em seis capitais brasileiras sobre o impacto da qualidade da pré-escola apresentado nos resultados de aprendizagem dos alunos do EF,

A literatura especializada reconhece que a criança se beneficia, tanto no presente como em sua escolaridade futura, da oportunidade de acesso à EI, e esses efeitos são tão mais positivos quanto melhor a qualidade dessa educação e são mais significativos para as crianças mais pobres (p, 28).

Entretanto, Campos, Bhering, Esposito, Gimenes, Abuchaim, Valle e Unbehaum (2011) acrescentam que é preciso que as condições em que estão ocorrendo a EI sejam qualidade em aspectos como infraestrutura, formação continuada de pessoal, pois “como foi visto, essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da EI, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem que propiciam às crianças na continuidade de sua escolaridade” (p. 31), ou seja, a EI não é o fim em si mesma, é o início de um aprendizado que dura a vida toda, mas, que infelizmente ainda não recebeu a atenção merecida.

4 A INFRAESTRUTURA DAS IEI NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS

No presente capítulo apresentamos os dados e análises sobre os Planos Municipais de Educação (PME)¹³ em diálogo com o conhecimento produzido até aqui, e considerando as categorias de análise: historicidade, totalidade e contradição. Os dados foram coletados em sites governamentais tais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus diferentes sítios como no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), IBGECidades, IBGE Atlas Escolar, além dele também coletamos dados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que foram organizados em quadros para nossa análise.

Para possibilitar uma compreensão e organização mais didática de nossas análises dividimos esse capítulo em quatro subcapítulos: Caracterizando as capitais brasileiras a partir de seus dados socioeconômicos e da Educação Infantil; Os Planos Municipais de Educação das capitais; Alguns indicadores socioeconômicos das capitais brasileiras; A infraestrutura na Meta 1 dos PME das capitais brasileiras: apresentação dos dados, análises e discussões

4.1 Caracterizando as capitais brasileiras a partir de seus dados socioeconômicos e da Educação Infantil

Entendemos como relevante apresentarmos uma caracterização das capitais, com relação aos dados socioeconômicos e da Educação Infantil, pois nos permite uma melhor reflexão sobre como cada capital elaborou seu PME, a Meta 1 e suas estratégias, bem como a atenção dada a dimensão de infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI). Optamos por elaborar quadros com todas as capitais, destacando os pontos que se sobressaíram sobre cada uma.

A figura 9 é uma adaptação do mapa do Brasil, com sua divisão político-administrativa (estados, capitais), bem como divisão regional que nos fornece noção territorial dos estados e das capitais, localização de cada capital na região e em seu respectivo estado.

¹³ Entre as capitais incluímos também o Distrito Federal (para o qual também utilizamos o termo “capital”), que apesar de não ser capital de um estado, ainda assim é um ente federado, centro político nacional que abriga a sede do governo federal, que é a capital do país, Brasília.

Figura 7: Mapa do Brasil - estados e capitais



Fonte: Adaptação própria do mapa do Brasil, fonte Guia Geográfico.

Ao todo são 26 capitais brasileiras, e o Distrito Federal, distribuídas em cinco regiões distintas entre si em aspectos como: população, clima, vegetação, território, economia, educação. Ter noção dessas características é necessária para compreensão das especificidades de cada capital, o que interfere no tipo de infraestrutura para as IEI de cada uma. Por exemplo, as unidades em capitais banhadas pelo mar (Aracaju, Fortaleza, Florianópolis, João Pessoa, Maceió, Natal, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e Vitória), precisam de materiais com proteção contra os efeitos da salinidade do ar, que causa corrosão, principalmente, em materiais de ferro, além da necessidade de manutenção constante e específica para evitar os acidentes por conta dos desgastes naturais. A figura a seguir, evidencia o clima em que estão inseridas cada capital.

Figura 8: Mapa do clima do Brasil



Fonte: Adaptação própria, a partir do mapa do clima, encontrado no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O clima também é um elemento que precisa ser observado ao se construir instituições para atender as crianças pequenas haja vista, que o Brasil possui diversos climas (quente, subquente, mesotérmico brando e mesotérmico mediano), que faz com que as temperaturas variem muito entre si, e nas estações do ano (ver figura 10). Não por acaso, os Parâmetros de Infra-estrutura – EI considera como importante os condicionantes físico-ambientais do local das unidades. As capitais em regiões de clima quente precisam de projetos de construção, reforma ou aparelhamento que considerem maior ventilação, as capitais mais frias precisam de ambiente mais aquecidos.

4.2 Alguns indicadores socioeconômicos das capitais brasileiras

Quanto a população geral das capitais, coletamos dados dos dois últimos censos do IBGE, 2010 e 2022 para analisar o movimento populacional entre os anos mencionados. No quadro 9, apresentamos os dados da população geral de cada capital.

Quadro 7: População Geral nos anos de 2010 e 2022

População geral					
Capitais	2010	2022	Capitais	2010	2022
Aracaju	571.149	602.757	Manaus	1.802.014	2.063.547
Belém	1.393.399	1.303.389	Natal	803.739	751.300
Belo Horizonte	2.375.151	2.315.560	Palmas	228.332	302.692
Boa Vista	284.313	413.486	Porto Alegre	1.409.351	1.332.570
Campo Grande	786.797	897.938	Porto Velho	428.527	460.413
Cuiabá	551.098	650.912	Recife	1.537.704	1.488.920
Curitiba	1.751.907	1.773.733	Rio Branco	336.038	364.756
Distrito Federal	2.570.160	2.817.068	Rio de Janeiro	6.320.446	6.211.423
Florianópolis	421.240	537.213	Salvador	2.675.656	2.418.005
Fortaleza	2.452.185	2.428.678	São Luís	1.014.837	1.037.775
Goiânia	1.302.001	1.437.237	São Paulo	11.253.503	11.451.245
João Pessoa	723.515	833.932	Teresina	814.230	866.300
Macapá	398.204	442.933	Vitória	327.801	322.869
Maceió	932.748	957.916			

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados no IBGECidades.

As capitais que tiveram os maiores aumentos populacionais foram: Manaus (261.533), Distrito Federal (246.908), São Paulo (197.742), Goiânia (135.236), Boa Vista (129.173), Florianópolis (115.973), Campo Grande (111.141) e João Pessoa (110.417), em contrapartida, Vitória (-4.932), Fortaleza (-23.507), Recife (-48.784), Natal (-52.439), Belo Horizonte (-59.591), Porto Alegre (-76.781), Belém (-90.010), Rio de Janeiro (-109.023) e Salvador (-257.651), sofreram uma diminuição populacional. Já no quadro 10, temos os dados totais do número de crianças por capital e separados pelas faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos para os anos de 2010 e 2022, que se referem aos censos dos mesmos anos.

Quadro 8: População infantil, de 0 a 5 anos - 2010 e 2022

População infantil de 0 a 5 anos – 2010 e 2022						
CAPITAL	2010			2022		
	0 a 5	0 a 3	4 a 5	0 a 5	0 a 3	4 a 5
Aracaju	48.648	32.610	16.038	41.927	27.229	14.698
Belém	120.021	79.414	40.607	85.485	55.394	30.091
Belo Horizonte	160.797	106.006	54.791	135.106	87.215	47.891
Boa Vista	32.607	21.740	10.867	44.844	29.614	15.230
Campo Grande	68.303	45.457	22.846	72.079	46.733	25.346
Cuiabá	48.910	32.266	16.644	52.672	34.367	18.305
Curitiba	129.857	86.140	43.717	104.292	66.514	37.778
Distrito Federal	228.699	149.876	78.823	202.347	130.134	72.213
Florianópolis	27.444	18.156	9.288	31.716	20.226	11.490
Fortaleza	203.421	134.801	68.620	168.871	108.299	60.572
Goiânia	101.643	67.139	34.504	101.041	65.563	35.478
João Pessoa	60.776	40.261	20.515	62.394	40.581	21.813
Macapá	46.802	31.378	15.424	44.617	29.205	15.412
Maceió	86.268	56.559	29.709	75.524	49.562	25.962
Manaus	196.005	129.820	66.185	186.021	121.489	64.532
Natal	64.247	42.024	22.223	51.359	33.349	18.010
Palmas	24.218	16.207	8.011	27.400	17.984	9.416
Porto Alegre	94.890	62.714	32.176	78.924	49.879	29.045
Porto Velho	42.752	28.344	14.408	39.397	25.375	14.022
Recife	117.267	76.818	40.449	98.000	62.867	35.133
Rio Branco	36.695	24.080	12.615	32.132	20.844	11.288
Rio de Janeiro	441.250	289.482	151.768	379.609	240.144	139.465
Salvador	199.070	132.536	66.534	149.120	94.695	54.425
São Luís	90.626	60.822	29.804	76.189	50.201	25.988
São Paulo	860.713	564.210	296.503	731.726	464.826	266.900
Teresina	71.077	46.915	24.162	65.797	42.999	22.798
Vitória	23.534	15.743	7.791	20.545	13.245	7.300

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA).

Observando o quadro, percebemos que as cinco capitais com maior população infantil no ano de 2010, nas duas faixas etárias, são: São Paulo (860.713), Rio de Janeiro (441.250), Distrito Federal (228.699), Fortaleza (203.421), Salvador (199.070); para o ano de 2022, uma das principais mudanças foi que Fortaleza e Salvador tiveram uma redução considerável. Manaus (186.021) aparece como a quarta maior no número populacional em crianças de 0 a 5. Apenas 6 capitais apresentaram crescimento do número de crianças nessa faixa etária, Boa Vista, Campo Grande, Cuiabá, Florianópolis Palmas e João Pessoa. As demais todas decresceram, movimento que vem acontecendo, desde 2002, em quase todos os municípios

brasileiros em virtude da diminuição da taxa de natalidade, de mortalidade infantil dentre outros aspectos.

Ao compararmos os dados dos dois anos (2010 e 2022), percebemos que houve um decréscimo de nascimento na maioria das capitais, em alguns casos muito gritante, como em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Belém e Fortaleza, aspecto central para compreendermos e analisarmos a matrícula, a demanda e o atendimento.

Quando analisamos por faixa etária, o número de crianças entre 0 e 3 anos é maior, que o de crianças de 4 e 5 anos, chegando a mais da metade nas capitais: Campo Grande e Boa Vista, no ano de 2010. Esse dado indica que a demanda por creche deve ser maior que a da pré-escola. Contudo, é importante destacar que a pré-escola, que está quase universalizada, recebeu e recebe, historicamente, maior atenção que a creche.

Lemos (2020) afirma que o foco tem sido dado à pré-escola, um dos motivos é por conta de que ela se aproxima mais do Ensino Fundamental (EF), o que resulta em alta demanda e pouco atendimento para essa faixa etária, o que vai de encontro com o que Faria (2007) afirma ser direito da criança, de uma educação para infância sem antecipação da escolarização. Ou seja, a atenção para as crianças de 0 a 3 é menor, inclusive evidenciado no próprio PNE e repercutindo nos planos municipais, quando trazem o percentual de 50% para universalização da educação para as crianças da creche, mesmo, os números indicando haver uma maior demanda dessa etapa.

Outro indicador considerável é o Produto Interno Bruto (PIB) *Per capita* das capitais, pois este infere diretamente no investimento a ser realizado na educação. No quadro a seguir temos os dados do PIB *per capita* das capitais nos anos de 2015 e 2020.

Quadro 93: Produto Interno Bruto - PIB *Per capita*, 2015 e 2020

(continua)

PIB <i>per capita</i>, 2015 e 2020			
Capital	2015	Capital	2020
Aracaju	R\$ 25.081,61	Aracaju	R\$ 24.735,91
Belém	R\$ 20.294,41	Belém	R\$ 20.562,10
Belo Horizonte	R\$ 34.888,30	Belo Horizonte	R\$ 38.670,40
Boa Vista	R\$ 23.638,17	Boa Vista	R\$ 28.180,99
Campo Grande	R\$ 28.350,46	Campo Grande	R\$ 33.243,63
Cuiabá	R\$ 36.566,90	Cuiabá	R\$ 42.918,31
Curitiba	R\$ 44.619,66	Curitiba	R\$ 45.318,46
Distrito Federal	R\$ 73.970,99	Distrito Federal	R\$ 87.016,16
Florianópolis	R\$ 37.514,07	Florianópolis	R\$ 41.885,53

(conclusão)

Capital	2015	Capital	2020
Fortaleza	R\$ 22.079,14	Fortaleza	R\$ 24.253,93
Goiânia	R\$ 32.593,34	Goiânia	R\$ 33.826,84
João Pessoa	R\$ 23.087,77	João Pessoa	R\$ 25.402,17
Macapá	R\$ 20.006,48	Macapá	R\$ 22.880,70
Maceió	R\$ 20.409,05	Maceió	R\$ 22.307,05
Manaus	R\$ 32.597,83	Manaus	R\$ 41.345,11
Natal	R\$ 23.669,22	Natal	R\$ 25.525,30
Palmas	R\$ 27.113,16	Palmas	R\$ 32.452,56
Porto Alegre	R\$ 46.133,13	Porto Alegre	R\$ 51.116,72
Porto Velho	R\$ 27.787,98	Porto Velho	R\$ 36.059,36
Recife	R\$ 29.718,26	Recife	R\$ 30.427,69
Rio Branco	R\$ 22.286,03	Rio Branco	R\$ 23.171,69
Rio de Janeiro	R\$ 49.437,22	Rio de Janeiro	R\$ 49.094,40
Salvador	R\$ 19.827,59	Salvador	R\$ 20.417,14
São Luís	R\$ 24.954,17	São Luís	R\$ 29.823,95
São Paulo	R\$ 54.617,02	São Paulo	R\$ 60.750,09
Teresina	R\$ 20.891,09	Teresina	R\$ 24.858,31
Vitória	R\$ 64.800,10	Vitória	R\$ 69.628,40

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados no IBGE/Cidades.

Os dados, do quadro acima, nos mostram que o maior PIB *per capita* entre as capitais, nos dois anos (2015 e 2020) foi o do Distrito Federal, seguido por Vitória e São Paulo, já Rio de Janeiro e Porto Alegre apesar de figurarem entre os maiores, mudaram de posição entre si em 2020, e Curitiba continuou com o 6º maior PIB brasileiro nos dois anos.

Os menores PIB *per capita* de 2015, que não chegaram nem a 23 mil *per capita* foram os das capitais Rio Branco, Fortaleza, Teresina, Maceió, Belém, Macapá, Salvador. Em 2020 houve elevação no valor do PIB *per capita* da maioria das capitais, com exceção de Aracaju e Rio de Janeiro que tiveram perdas; Salvador, nos dois anos observados, obteve o menor PIB *per capita*. Resta saber se os municípios com maior PIB *per capita* alçaram ou não as metas do PNE e PME, ou se o fato de terem maior ou menor capacidade de financiamento pode influenciar na atenção dada a Meta 1 e a dimensão de infraestrutura.

Pois, apesar da literatura, como exemplo, Pinto (2014) afirmar que os municípios com menor capacidade orçamentária têm maior dificuldade para assegurar o direito a educação, no caso desse estudo, não foi bem assim. Percebemos isso, quando contabilizamos a diferença populacional entre os anos de 2010 e 2022 e relacionamos com a diferença do PIB *per capita* de 2015 e 2020, percebemos que a capital Aracaju teve aumento populacional e diminuição no

PIB e Rio de Janeiro teve perda nos dois. Já as capitais Vitória, Fortaleza, Recife, Natal, Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém e Salvador tiveram redução da população, mas, não tiveram perdas no PIB, as demais cresceram nos dois indicadores.

As capitais que tiveram aumento no seu número populacional, tiveram diminuição do seu PIB *per capita*, e as que tiveram redução da sua população aumentaram o PIB *per capita*. Através desse dado é possível observar o nível de riqueza econômica de cada capital, propiciando a comparação entre elas, ademais, também contribui “[...] para a análise da situação social, identificando espaços de concentração da pobreza” e auxilia nos “[...] processos de planejamento, gestão e avaliação de políticas públicas de interesse social” (DATASUS, s.d).

No que se refere aos dados educacionais é importante destacar que nos dados da rede pública foram incluídas as redes federal, estadual e municipal, pois ainda existem matrículas de crianças pequenas nessas dependências administrativas, em espaços como universidades, que possuem unidades de educação para as crianças até 5 anos. As matrículas das crianças pequenas na educação são feitas na EI, que é dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), no entanto, só é obrigatória a matrícula na pré-escola. Essa obrigatoriedade da matrícula na pré-escola levanta duas questões: a primeira é a separação que se faz da creche e pré-escola, deixando-a como facultativa, e a segunda é a aproximação da pré-escola com o EF.

Com relação à primeira questão Machado (2020) considera que ao permitir que a creche seja tratada como facultativa, a isola da pré-escola, fazendo uma cisão na EI, a autora aborda ainda que isso faz com que o poder público se preocupe mais com a pré-escola, deixando de dar atenção a creche. Um dos receios para esta situação é que a creche volte a ser um espaço assistencialista, mesmo porque, em muitos casos a creche ainda não superou a concepção assistencialista (Kuhlmann JR., 2000). Campos (1997) ainda acrescenta que ainda há uma estigmatização relacionada à creche e que “[...] o atendimento em creche destina-se a crianças de baixo nível socioeconômico [...] e geralmente prestando serviço de pior qualidade do que as pré-escolas (p. 121).

A segunda questão, pode inferir sobre os estabelecimentos designados para a pré-escola, pois, considera a possibilidade de se ter turmas de pré-escola em escolas do EF; inclusive o próprio INEP traz em suas notas explicativas, que são contabilizadas, no número de estabelecimentos, as turmas existentes em locais compartilhados com outras etapas.

Os dados que apresentamos nos próximos quadros, sobre as matrículas e os estabelecimentos para EI, podem nos auxiliar a olhar essas questões nas capitais. O quadro 12 apresenta os números de matrículas da Educação Infantil das capitais brasileiras no ano de 2015:

Quadro 40: Número de matrículas da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2015

Número de Matrículas da Educação Infantil 2015*							
Ente Federado	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa						
	Total EI	Creche			Pré-escola		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Aracaju	14.366	3.321	1.628	1.693	11.045	4.652	6.393
Belém	32.767	7.260	4.282	2.978	25.507	15.094	10.413
Belo Horizonte	86.282	40.130	14.021	26.109	46.152	17.561	28.591
Boa Vista	12.757	3.169	676	2.493	9.588	5.797	3.791
Campo Grande	36.175	17.876	11.910	5.966	18.299	12.607	5.692
Cuiabá	26.251	10.213	7.178	3.035	16.038	10.407	5.631
Curitiba	68.194	39.438	24.159	15.279	28.756	11.711	17.045
Distrito Federal	89.778	27.582	946	26.636	62.196	33.731	28.465
Florianópolis	21.344	10.470	5.930	4.540	10.874	6.547	4.327
Fortaleza	94.369	37.682	16.069	21.613	56.687	21.181	35.506
Goiânia	43.681	16.989	8.927	8.062	26.692	10.434	16.258
João Pessoa	21.385	8.512	5.091	3.421	12.873	5.085	7.788
Macapá	11.257	1.381	126	1.255	9.876	6.954	2.922
Maceió	20.951	6.226	1.610	4.616	14.725	4.365	10.360
Manaus	64.629	9.811	3.938	5.873	54.818	41.625	13.193
Natal	27.673	10.082	4.885	5.197	17.591	7.197	10.394
Palmas	13.862	6.181	5.105	1.076	7.681	5.626	2.055
Porto Alegre	49.950	24.860	2.761	22.099	25.090	6.309	18.781
Porto Velho	16.111	3.633	2.521	1.112	12.478	10.066	2.412
Recife	47.860	17.207	5.110	12.097	30.653	10.157	20.496
Rio Branco	14.029	3.314	2.829	485	10.715	9.559	1.156
Rio de Janeiro	251.729	114.550	54.161	60.389	137.179	80.228	56.951
Salvador	53.930	16.515	5.295	11.220	37.415	13.747	23.668
São Luís	47.279	17.399	3.476	13.923	29.880	9.100	20.780
São Paulo	586.027	298.502	56.028	242.474	287.525	197.586	89.939
Teresina	33.141	10.104	6.441	3.663	23.037	14.599	8.438
Vitória	22.832	13.033	11.112	1.921	9.799	7.779	2.020

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados no INEP.

*Os dados foram copiados tal como estão nas sinopses do instituto.

Os dados sobre as matrículas do ano de 2015 indicam que as capitais de São Paulo e do Rio de Janeiro possuíam os maiores números de matrículas tanto da rede na privada quanto na pública. As duas capitais juntas somaram 837.756 crianças na EI, quase o número de todas as demais capitais juntas, que somaram 970.853 matrículas. Além dessas duas, podemos citar o Distrito Federal, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza e Manaus entre as que detiveram as maiores matrículas. Já Porto Velho, Aracaju, Rio Branco, Palmas, Boa Vista, Macapá, Maceió,

João Pessoa, Porto Alegre e Vitória foram as que possuíam o menor número de matrículas, não chegando nem a 12 mil matrículas cada.

Quando consideramos os dados de todas as capitais juntos, separando entre público e privado, a rede pública contabilizou 845.919 matrículas, enquanto a privada obteve 962.690 matrículas, foram doze as capitais em que a rede privada era maior que a rede pública e são elas: Aracaju, Belo Horizonte, Distrito Federal, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Maceió, Natal, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Luís e São Paulo. Em casos como a capital de Porto Alegre o privado é quatro vezes maior que o público, dentre essas, São Paulo, Fortaleza, Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre, Recife, São Luís, Goiânia e Distrito Federal estavam entre as treze que possuíam os maiores números de matrículas gerais, ou seja, a maioria das matrículas da EI das capitais, em 2015, pertencia à rede privada. Referente à creche e pré-escola (separadas), com exceção de Curitiba e São Paulo, nas demais capitais, a pré-escola supera a creche em números de matrículas, com os seguintes números: creche 775.440 e pré-escola 1.033.169.

Ao cruzarmos os dados, de todas as capitais juntas, separando entre creche/pré-escola e público/privado, percebemos que: na creche pública haviam 266.215 matrículas, enquanto a creche privada 509.225. As capitais em que a creche pública (matrículas) superou a privada, são: Belém, Campo Grande, Cuiabá, Curitiba, Florianópolis, Goiânia, João Pessoa, Palmas, Porto Velho, Rio Branco, Teresina e Vitória, as demais, a maioria, a rede privada são maiores, em alguns casos como Distrito Federal, Porto Alegre e São Paulo a diferença é exorbitante.

Já a pré-escola pública era maior o quantitativo de matrículas na rede pública em 2015, com 579.704 matrículas, sendo 453.465 matrículas na rede privada. As capitais: Belém, Boa Vista, Distrito Federal, Campo Grande, Cuiabá, Curitiba, Florianópolis, Macapá, Manaus, Palmas, Porto Velho, Rio Branco, Rio de Janeiro, São Paulo, Teresina e Vitória, possuíam a rede pública maior, ou seja, a maioria das capitais, nas demais a pré-escola privada era a rede maior. Ainda sobre as matrículas, o quadro 11 expressa os números para o ano de 2022:

Quadro 51: Número de matrículas da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2022

(continua)

Número de Matrículas da Educação Infantil 2022*							
Ente Federado	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa						
	Total EI	Creche			Pré-escola		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Aracaju	17.180	5.852	2.833	3.019	11.328	5.475	5.853
Belém	31.218	9.459	4.478	4.981	21.759	11.484	10.275
Belo Horizonte	104.082	52.272	19.418	32.854	51.810	30.750	21.060

(conclusão)

	Total EI	Creche			Pré-escola		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Boa Vista	17.781	5.789	2.630	3.159	11.992	10.285	1.707
Campo Grande	40.929	17.970	12.178	5.792	22.959	17.578	5.381
Cuiabá	29.981	13.740	9.943	3.797	16.241	11.658	4.583
Curitiba	73.977	34.186	15.779	18.407	39.791	25.426	14.365
Distrito Federal	105.465	36.466	323	36.143	68.999	45.769	23.230
Florianópolis	24.692	12.305	8.379	3.926	12.387	7.737	4.650
Fortaleza	97.112	40.583	24.875	15.708	56.529	31.562	24.967
Goiânia	49.103	20.654	12.986	7.668	28.449	15.699	12.750
João Pessoa	28.825	13.300	9.032	4.268	15.525	8.189	7.336
Macapá	12.456	2.086	1.254	832	10.370	8.726	1.644
Maceió	23.139	8.202	3.581	4.621	14.937	7.032	7.905
Manaus	64.575	11.526	6.717	4.809	53.049	42.743	10.306
Natal	27.467	11.337	7.333	4.004	16.130	9.792	6.338
Palmas	14.648	6.192	5.472	720	8.456	7.094	1.362
Porto Alegre	43.912	19.409	2.092	17.317	24.503	5.030	19.473
Porto Velho	17.234	4.618	3.015	1.603	12.616	9.948	2.668
Recife	48.771	19.053	7.446	11.607	29.718	14.122	15.596
Rio Branco	14.961	5.270	4.791	479	9.691	8.544	1.147
Rio de Janeiro	258.292	123.779	56.520	67.259	134.513	88.394	46.119
Salvador	78.783	32.531	8.165	24.366	46.252	18.135	28.117
São Luís	44.265	17.374	4.121	13.253	26.891	9.523	17.368
São Paulo	675.725	389.561	53.541	336.020	286.164	214.905	71.259
Teresina	33.306	10.827	7.160	3.667	22.479	16.725	5.754
Vitória	18.717	10.364	8.871	1.493	8.353	6.579	1.774

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados no INEP.

*Os dados foram copiados tal como estão nas sinopses do instituto.

O quadro 11 nos indica que no ano de 2022, não houvera muitas mudanças em alguns aspectos das matrículas, quando comparado com o ano de 2015. O número de crianças atendidas mudou, mas as situações não mudaram muito. As capitais de São Paulo e Rio de Janeiro continuaram no topo com maior número de matrículas, somando 934.017 matrículas em toda EI, as demais somaram 1.062.579 de matrículas, além delas, Distrito Federal, Belo Horizonte, Fortaleza, Salvador e Curitiba estavam entre as sete com maiores matrículas. As que obtiveram a menor matrícula em 2022 foram: Boa Vista, Porto Velho, Aracaju, Rio Branco, Palmas, Macapá e Vitória.

Na comparação entre o público e privado o resultado foi que a rede privada ainda contava, em 2022, com o maior número de matrículas com 1.004.759, contra as 991.837 matrículas na pública, entretanto houve um certo equilíbrio, pois a diferença entre a pública e

privada diminuiu, um dos motivos foi que aumentou o número de capitais (em comparação com 2015) em que o número de matrículas públicas era maior: Belém, Boa Vista, Campo Grande, Cuiabá, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Macapá, Manaus, Natal, Palmas, Porto Velho, Rio Branco, Rio de Janeiro, Teresina, Vitória, somando 18 capitais, o que diminuiu para nove o número de capitais em que a rede privada possuía primazia.

Com relação às etapas creche e pré-escola, em 2022 a creche chegou ao número de 934.705 matrículas e a pré-escola ao de 1.061.891. As capitais em que a rede da creche foi maior, são: Belo Horizonte, São Paulo e Vitória. O resultado do cruzamento entre os dados da creche/pré-escola e público/privado, foi que: na creche pública haviam 302.933 matrículas, enquanto a creche privada 631.772, o número de matrículas da rede privada mais que o dobrou o da pública. As capitais em que as matrículas da creche pública superaram as matrículas da creche privada, são: Campo Grande, Cuiabá, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Macapá, Manaus, Natal, Palmas, Porto Velho, Rio Branco, Teresina e Vitória; nas demais capitais, a rede privada é maior, mesmo o número de capitais sendo maior.

Com relação à pré-escola pública, seu quantitativo de matrículas era maior na rede pública em 2022 com 688.904 matrículas e 372.987 matrículas na rede privada. A rede pública conta com mais do que o dobro da rede privada, fator inverso ao da creche pública. As capitais que possuíam a rede privada maior, foram: Aracaju, Maceió, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Luís, nas outras a pré-escola pública têm maior rede.

Apesar do grande quantitativo de matrículas da rede privada tanto na creche quanto na pré-escola das capitais a realidade nacional é bem diferente, pois, o atendimento na educação infantil está concentrado quase que exclusivamente na rede pública. O relatório do censo de 2023, aponta que 67% das crianças atendidas em creche estavam matriculadas na rede pública e 33% na rede privada. Vale destacar que das privadas 50% estão matriculadas em instituições conveniadas com o poder público. No caso da pré-escola 78% das matrículas estavam na rede pública, 22% estavam na rede privada e 15,8% das privadas estavam em instituições conveniadas (Brasil, 2023). Esses dados reforçam as pesquisas nacionais sobre o tema. Pois revelam que os municípios com maior população e maior capacidade orçamentária possuem maior tendência de conveniamento (Oliveira; Borghi, 2013)

Com relação ao número dos estabelecimentos de ensino, é preciso lançar mão das notas explicativas do INEP com as seguintes informações: um estabelecimento pode oferecer várias etapas de ensino (no caso da EI, pode ter creche e pré-escola juntas, ou mesmo salas de EI em estabelecimentos do Ensino Fundamental); as turmas exclusivas de AEE não são inclusas na contagem; são contados os estabelecimentos que possuam pelo menos uma matrícula no Ensino

Regular (esse considera os estabelecimentos da Educação Especial em Classes Exclusivas). Os dados quantitativos sobre os estabelecimentos de educação infantil, estão dispostos nos quadros 12 e 13, que se seguem:

Quadro 62: Número de estabelecimentos da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2015

Número de Estabelecimentos da Educação Infantil 2015*							
Ente Federado	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa						
	Total EI	Creche			Pré-escola		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Aracaju	139	75	28	47	136	42	94
Belém	353	167	73	94	349	131	218
Belo Horizonte	719	681	123	558	708	132	576
Boa Vista	117	55	23	32	92	57	35
Distrito Federal	683	418	14	404	655	249	406
Campo Grande	314	217	104	113	255	144	111
Cuiabá	248	142	62	80	188	79	109
Curitiba	712	550	199	351	660	290	370
Florianópolis	190	181	86	95	181	87	94
Fortaleza	912	777	156	621	883	182	701
Goiânia	500	344	137	207	496	217	279
João Pessoa	284	196	78	118	271	108	163
Macapá	83	32	3	29	83	46	37
Maceió	272	191	30	161	268	52	216
Manaus	434	177	61	116	432	250	182
Natal	266	183	70	113	256	75	181
Palmas	81	56	29	27	75	42	33
Porto Alegre	798	643	52	591	770	159	611
Porto Velho	101	67	38	29	100	64	36
Recife	679	411	76	335	612	182	430
Rio Branco	74	38	28	10	67	52	15
Rio de Janeiro	2.479	1.793	483	1.310	2.038	730	1.308
Salvador	822	470	91	379	800	267	533
São Luís	430	386	73	313	426	79	347
São Paulo	4.348	3.609	442	3.167	2.655	596	2.059
Teresina	301	227	151	76	298	177	121
Vitória	94	90	49	41	91	49	42

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados no INEP.

*Os dados foram copiados tal como estão nas sinopses do instituto.

O número total de estabelecimentos da EI ou número de instituições das capitais para o ano de 2015 foi de 16.433, sendo 12.176 de creches e 13.845 de pré-escolas, é importante frisar que alguns dados quando somados podem parecer que estão incorretos, contudo, pode haver

em uma mesma instituição a creche e pré-escola, tanto na rede privada quanto na pública, implicando em dupla contabilização, como alertado nas notas explicativas do INEP. Esse método do INEP de catalogar os números de estabelecimentos educacionais, como um todo, ocorrendo em alguns casos na duplicação dos números, acaba por limitar nossa análise quantitativa do número efetivo de instituições que atendem à EI. Contudo, eles ainda nos permitem ter uma caracterização das capitais referente ao número de estabelecimentos existentes.

Os dados (somados de todas as capitais) dos estabelecimentos da rede pública e privada contabilizaram os seguintes resultados respectivamente: 7.297 e 18.724, a rede privada detém o maior número, ou melhor, mais que o dobro de estabelecimento de EI. Na separação dos dados em creche pública e creche privada alcançamos os resultados de 2.759 estabelecimentos de creche pública e de creche privada 9.417. O número de creche privada é três vezes maior que a rede pública.

O número de estabelecimento da pré-escola pública foi de 4.538 e da rede privada 9.307, a privada possuiu duas vezes mais estabelecimentos que a rede pública da pré-escola. O quadro seguinte é sobre os números dos estabelecimentos da EI das capitais brasileiras para o ano de 2022:

Quadro 73: Número de estabelecimentos da Educação Infantil das capitais brasileiras – 2022
(continua)

Número de Estabelecimentos da Educação Infantil 2022*							
Ente Federado	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa						
	Total EI	Creche			Pré-escola		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Aracaju	177	123	30	93	172	42	130
Belém	350	196	64	132	345	113	232
Belo Horizonte	905	841	217	624	759	237	522
Boa Vista	125	80	47	33	88	56	32
Distrito Federal	769	468	12	456	678	275	403
Campo Grande	333	234	108	126	290	171	119
Cuiabá	251	170	84	86	191	96	95
Curitiba	788	593	225	368	701	360	341
Florianópolis	201	185	89	96	191	90	101
Fortaleza	773	694	192	502	741	194	547
Goiânia	527	358	156	202	494	242	252
João Pessoa	303	211	84	127	282	124	158
Macapá	108	56	16	40	105	55	50

(conclusão)

	Total EI	Creche			Pré-escola		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Maceió	267	205	51	154	260	69	191
Manaus	482	231	77	154	460	246	214
Natal	240	179	68	111	231	75	156
Palmas	64	52	31	21	62	38	24
Porto Alegre	643	552	42	510	635	88	547
Porto Velho	118	72	39	33	118	71	47
Recife	662	456	96	360	600	197	403
Rio Branco	90	59	46	13	78	56	22
Rio de Janeiro	2.507	1.964	518	1.446	2.040	751	1.289
Salvador	929	713	127	586	906	214	692
São Luís	447	412	76	336	441	80	361
São Paulo	5.018	4.197	404	3.793	2.516	627	1.889
Teresina	299	229	157	72	296	192	104
Vitória	94	91	50	41	94	50	44

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados no INEP.

*Os dados foram copiados tal como estão nas sinopses do instituto.

Considerando o quadro apresentado o número total dos estabelecimentos da EI é de 17.470 no ano de 2022, isto posto, o número de creches é 13.621 e de pré-escolas 13.774. Na relação rede pública e rede privada, os números que temos são: 7.915 estabelecimentos de EI públicos e 19.480 privados, este último é quase três vezes maior que o primeiro.

Contabilizando a creche pública e a creche privada chegamos aos seguintes dados: existem 3.106 estabelecimentos que atendem a creche pública e 10.515 que atendem a creche privada, que é muito maior que a rede pública. Com referência aos estabelecimentos da pré-escola pública e da privada, os dados indicam que a pré-escola privada continua se mantendo com os maiores números (8.965), no caso em questão, possuindo o dobro do número de estabelecimentos públicos que é de 4.809.

As cinco capitais que tiveram maiores aumentos no número de estabelecimentos da rede pública entre os anos de 2015 e 2022 foram: Belo Horizonte, Curitiba, Rio de Janeiro, Fortaleza, Goiânia; as que mais diminuiram nesse mesmo período foram: Palmas, São Paulo, Salvador, Belém e Porto Alegre. Com relação aos números da rede privada, as cinco maiores são: São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro, Aracaju e Manaus; as que diminuiram foram: Natal, Goiânia, Maceió, Porto Alegre e Fortaleza.

É possível perceber que a capital Rio de Janeiro foi a única que esteve entre as maiores tanto na rede pública quanto na privada, as duas redes tiveram aumento no número de seus

estabelecimentos; já Porto Alegre figurou entre as que tiveram diminuição nas duas redes; já São Paulo e Salvador estavam entre as que diminuíram na pública e aumentaram na rede privada.

Separando entre creche/pré-escola e público/privado, temos que as cinco capitais que tiveram aumento (2015 e 2022) na creche pública foram: Belo Horizonte, Fortaleza, Salvador, Rio de Janeiro e Curitiba; as que diminuíram foram: Distrito Federal, Natal, Belém, Porto Alegre e São Paulo. Nessa etapa na rede privada temos os seguintes números: as que mais aumentaram os números de estabelecimentos são as capitais: São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Distrito Federal; as que mais diminuíram: Goiânia, Palmas, Maceió, Porto Alegre e Fortaleza.

Os dados relacionados aos números de estabelecimentos da pré-escola rede pública, evidenciam que as capitais Belo Horizonte, Curitiba, São Paulo, Campo Grande e Distrito Federal tiveram os maiores aumentos; as capitais Manaus, Palmas, Belém, Salvador e Porto Alegre diminuíram os seus números, já Aracaju e Natal não mudaram a quantidade de estabelecimentos entre os anos de 2015 e 2022. Na rede privada temos as capitais: Rio de Janeiro, São Paulo, Maceió, Aracaju e Salvador com os maiores aumentos e Cuiabá, Belém, Palmas, Florianópolis e São Luís com as maiores diminuições.

Todos os dados aqui apresentados nos auxiliam para perceber algumas características educacionais de cada capital. Ao realizamos o cruzamento dos resultados obtidos a partir dos indicadores população infantil, PIB, matrículas e estabelecimentos para os anos de 2015 e 2022 foi possível saber o quanto cada capital cresceu ou diminuiu, ou ainda, a tendência ou movimento para isso.

O número de matrículas se relaciona diretamente com o número da população infantil, pois quanto maior for esta, mais aumenta a demanda por educação para as crianças pequenas. Entretanto, os dados levantados nos mostram que as únicas cinco capitais nas quais houve aumento na população infantil, Boa Vista, Florianópolis, Campo Grande, Cuiabá e João Pessoa não estão entre as com maiores números de matrículas e muito menos entre as que aumentaram o número de estabelecimentos para a EI, ou seja, nessas capitais cresce a lacuna entre a demanda e o atendimento, tornando mais difícil o cumprimento da meta.

À vista disso, destacamos que entre 2015 e 2022 houve uma alteração no número de matrículas na EI, tanto públicas quanto privadas. Enquanto as redes públicas aumentaram na maioria das capitais, o inverso aconteceu com a privada, que foi diminuindo na maioria das capitais. Na pública apenas três capitais (Porto Alegre, Belém e Vitória) tiveram baixas nas matrículas, já a rede privada, em 19 capitais, o número de matrículas diminuiu

consideravelmente. Esse movimento de aumento das matrículas na rede pública acontece em meio a vigência do PNE (2014/2024) que busca em sua Meta 1 a expansão da educação para as crianças de 0 a 5 anos. Contudo, ao estudar sobre o PNE (2014/2024) e a EI, Lemos (2020, p. 155) ao tratar dos dados que indicam a ampliação da oferta, alerta:

O que os dados não revelam são as condições em que essa ampliação tem se realizado: expansão via pequenas adequações como a oferta compartilhada com o ensino fundamental, rearranjos institucionais, condições dos estabelecimentos, parcerias público-privada (apud Reis et al., 2015).

Afinal, a que custo da qualidade do atendimento estão se dando essa ampliação? Em nossa pesquisa, percebemos que apesar de que houve crescimento na rede pública, a privada ainda tem sido maior em muitas capitais. O tensionamento que há entre o público e o privado fica visível nas capitais: São Paulo e Salvador, onde o número de matrículas na rede privada supera o da rede pública, esse movimento também acontece com relação ao número de estabelecimentos, pois nas duas capitais citadas, houve diminuição no número de estabelecimentos na rede pública enquanto o da rede privada cresceu. Corroborando com essa afirmação, sob o aspecto da demanda, Macedo e Silva (2022), aduzem que:

Os dados revelam que as famílias e as crianças têm necessidade do aumento de vagas nestas instituições para que o atendimento seja assegurado. Revela, também, o crescimento da iniciativa privada e o conseqüente fortalecimento do mercado educacional, que, diante da insuficiência de vagas públicas, garantidas diretamente pelo Poder Público, ampliou, na última década, sua atuação no atendimento das crianças pequenas (p. 36-37).

A própria legislação incentiva esse fortalecimento da rede privada, quando na LDBEN/1996 em seu artigo 70, inciso VI, permite que recursos públicos sejam utilizados em instituições privadas por meio das bolsas concedidas às crianças para serem atendidas nessas instituições, por conta de falta de vagas nas instituições públicas, assim sendo, os municípios deixam de investir em construções e aumentam as parcerias público-privadas, resultando, no aumento dos estabelecimentos privados em detrimento aos públicos. Apesar da rede privada ter número expressivo de matrículas em toda EI, os dados confirmaram que na etapa da creche ela fica mais evidente.

Quando cruzamos os dados dos quadros sobre matrículas e estabelecimentos, depreendemos que a redução na matrícula não significou, na rede pública, a redução no número de estabelecimentos na maioria das capitais, a exceção ocorreu nas capitais: Natal, Palmas, São Paulo, Salvador, Belém e Porto Alegre. Na rede privada (apesar de continuar sendo maior em

números de matrículas na maioria das capitais), teve diminuição de matrículas em 2022 com relação à 2015, em 18 capitais, entretanto, apenas 11(Boa Vista, Recife, Cuiabá, Curitiba, Palmas, Teresina, Natal, Goiânia, Maceió, Porto Alegre e Fortaleza) tiveram diminuição no número de estabelecimentos, ou seja, mesmo com queda nas matrículas, sete capitais aumentaram o número de estabelecimentos, o que indica que a demanda ainda não foi atendida.

4.3 Diretrizes e metas de planejamento para a educação municipal: os Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras

O ponto de partida para a construção dos Planos Municipais de Educação (PME) é o plano nacional, que trouxe em seu artigo 8º a obrigatoriedade de que cada estado e município, elaborasse seus respectivos planos, sendo estes a ele consonante. Os PME devem ser sancionados em lei, nele constam as políticas públicas educacionais destinadas ao sistema educacional do município que compreende a Educação Infantil (rede pública e privada), Ensino Fundamental e Médio. Apesar da rede privada estar na abrangência municipal, as instituições possuem um certo grau de autonomia, não implicando, no entanto, que sejam independentes às leis, às normas e padrões nacionais e específicos do município.

Para orientar os municípios na construção de seus planos o Ministério da Educação (MEC) redigiu o documento “O Plano Municipal de Educação - Caderno de Orientações”, sendo ele:

[...] parte de um conjunto de documentos do site Planejando a Próxima Década e tem o objetivo de promover apoio técnico ao trabalho dos Dirigentes Municipais, das equipes técnicas e das Comissões que se dedicarão a coordenar o trabalho em cada um dos 5.570 municípios do nosso país. (Brasil, 2014c, p. 6).

Esse documento publicado em 2014, é composto, basicamente, por premissas importantes na elaboração/construção ou adequação dos planos já existentes, as etapas importantes desse processo e informações técnicas. As premissas fazem parte do processo de pactuação dos entes federados. Ao todo são sete: elaboração ou adequação do PME que exige um trabalho ágil e organizado; o PME precisa estar alinhado ao PNE e ao PEE; o PME deve ser do município, e não apenas da rede ou do sistema municipal; a intersetorialidade é uma premissa estratégica para dar sentido ao Plano; conhecer bem o cenário atual do município; PME deve se articular aos demais instrumentos de planejamento; PME tem de ter legitimidade para ter sucesso (Brasil, 2014c).

Além dessas premissas, o Caderno de Orientações traz as cinco etapas do plano, que são: 1 Definir e distribuir responsabilidades; 2 Elaborar o documento base; 3 Promover um amplo debate; 4 Redigir o projeto de lei e 5 Acompanhar a tramitação na câmara municipal; cada etapa tem as suas especificidades que o município deve cumprir ao construir seu plano educacional.

O capítulo de orientações técnica do Caderno de Orientações, está dividido em cinco partes que tratam sobre os pontos mais relevantes na construção/elaboração ou adequação do plano. A primeira é: Produzir um bom diagnóstico, este deve conter informações educacionais importantes sobre o município, tais como, dados da população, da oferta educacional por níveis, etapas e modalidades, números de escolas, de matrículas, quantas são as instituições educacionais e como estão, entre outras informações que podem contribuir para se conhecer como está o quadro educacional do município e na elaboração das metas e estratégias do plano.

A segunda orientação é: Construir metas com corresponsabilidade entre os entes Federativos, essa orientação lembra que os entes federados devem estar articulados entre si, cada um com suas atribuições; na esfera municipal a responsabilidade maior é com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental, todavia, este não trabalha só, precisa da colaboração da União e do estado, por isso, ao construir/elaborar ou adequar o plano de educação, as iniciativas que o município desenvolverá junto à União e o estado devem ser descritas.

Como terceira orientação temos: Construir metas em consonância com o PEE e o PNE, é uma orientação metodológica para os municípios construírem suas metas. À vista disso, ela traz três passos: primeiro passo é considerar o diagnóstico realizado pelo município; segundo passo deve-se comparar a realidade do município para esta meta com as metas assumidas nos Planos Estadual e Nacional de Educação; o terceiro passo para elaborar a meta é, compará-la com as reais condições do município; além disso, é preciso “[...] considerar o diagnóstico; o planejamento orçamentário; as particularidades do município; os desejos da sociedade e a sintonia entre ousadia e exequibilidade da meta proposta no PNE e no PEE” (Brasil, 2014c, p. 17).

O quarto passo é: Definir os indicadores, os indicadores fazem parte do instrumento de monitoramento e avaliação da meta, logo, é importante que sejam definidos inicialmente, podem ser expressos de forma quantitativa, a partir de percentuais. O quinto e último passo é: Construir as estratégias, para cada meta devem ser elaboradas estratégias que traduzam a forma como se chegar aos resultados que foram estabelecidos. Essas são as orientações principais que estão no Caderno de orientação, a partir delas cada município deve elaborar o seu plano. Nele é dito também que:

Cada pessoa envolvida no processo de construção do Plano Municipal de Educação estará contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da educação do seu município, do seu estado e do país. Um processo cuidadoso e democrático certamente resultará em uma proposta de plano capaz de representar os anseios e os esforços de toda a sociedade em torno dos avanços necessários à educação (Brasil, 2014c, p. 20).

Essa parte final do Caderno de Orientações deixa claro a necessidade de um processo democrático na construção do plano, e, sobre esse aspecto, pretendemos discutir um pouco. Na primeira etapa de elaboração do plano municipal, é orientado que se deva constituir uma comissão coordenadora com participantes dos diversos segmentos da sociedade e uma equipe técnica com representantes da Secretaria Municipal de Educação, da administração, das finanças, isso porque elaborar um plano de educação envolve vários setores do município.

No parágrafo 2º do artigo 8º está posto que a elaboração e adequação dos planos de educação “[...] serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (Brasil, 2014a), essa participação pode se dar no contexto dos Fóruns de Educação, dos Conselhos de Educação e em Conferências Municipais de Educação, assim como explica a terceira etapa no processo de elaboração dos planos. Discorrendo sobre a elaboração/construção dos PME, Dourado (2016) sinaliza que:

Grande parte dos estados e municípios elaboraram seus planos decenais, em condições e contextos os mais diversos, contando, no cenário atual, com o apoio técnico e financeiro do governo federal, por intermédio da Rede de Assistência [sic] Técnica proposta e coordenada pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) do MEC. Os fóruns estaduais e municipais tiveram importante papel nessa caminhada de aprovação dos planos, e novos desafios se apresentam em sua materialização, monitoramento e avaliação. As informações do site da Sase sinalizam para 22 planos estaduais de educação aprovados e sancionados (p. 24).

Nessa circunstância, cada município deverá realizar suas conferências para que o Documento-Base do plano de educação seja discutido pelos cidadãos, permitindo assim que haja participação da comunidade escolar e da sociedade visando um plano que venha a atender as demandas levantadas, com metas e estratégias que promovam a expansão e qualidade da educação.

A participação da sociedade e da comunidade escolar são elementos de uma Gestão Democrática. O PNE (2014/2024), resultado da disputa de poder, é considerado como sendo democrático, isso devido às mobilizações, a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceram em torno de sua elaboração. Sobre a Gestão Democrática, o plano em vigência (2014/2024), possui a Meta 19 que trata especificamente sobre a Gestão

Democrática, que deve ocorrer em todas as instâncias educacionais, desde a União até nas escolas. Santos e Santos (2023) afirmam que:

Paro (1998), evidencia que é imprescindível para a gestão democrática a participação da comunidade na gestão das unidades educacionais, mas, não apenas nelas, a gestão democrática deve alcançar também a gestão da educação no município, com a participação de todos nas decisões a serem tomadas. Logo, os PME devem não apenas assegurar a participação na elaboração de metas e estratégias exequíveis e construídas a partir dos [sic] sujeitos envolvidos, como também, a criação de um sistemático processo de monitoramento e avaliação que contribuam para que elas sejam alcançadas (p. 15).

Para que seja possível haver uma gestão democrática nacional é preciso começar pela base, que ela se inicie nas escolas, a partir dos conselhos, grêmios estudantis, que a participação nas escolas pela comunidade escolar seja algo cotidiano para que assim, a gestão democrática alcance a todos entes federados estaduais, municipais e federal.

No que se refere aos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras, o primeiro aspecto que observamos foi que alguns planos, são documentos genéricos apenas com as metas e estratégias, sem apresentar um diagnóstico município e da realidade educacional; outros não constam a apresentação/introdução ou perfil do município, as capitais que assim o fizeram foram: Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Macapá, Manaus, Natal, Palmas, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís, São Paulo, Teresina e Vitória. Tais aspectos limitam a possibilidade de um exame mais apurado do cumprimento das etapas de elaboração do plano, bem como do cumprimento das metas.

Não podemos afirmar com ênfase o motivo para que essas capitais enviassem o PME sem que este contenha todas as etapas constantes no Caderno de Orientações, por não termos feito uma pesquisa em lócus. Entretanto, é preciso sinalizar que não atenderam as orientações e restringiram-se a fazer a apenas o mínimo que era devido. As demais capitais, Aracaju, Belém, Boa Vista, Campo Grande, Cuiabá, Distrito Federal, Florianópolis, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Porto Velho, Recife e Rio Branco seguiram todas as orientações do Caderno de Orientações, ou pelo menos grande parte delas.

A primeira etapa é a definição da Comissão Coordenadora e da Equipe Técnica e a distribuição das responsabilidades e atividades de cada uma. As capitais Belém, Boa Vista, Cuiabá, Distrito Federal, Florianópolis, João Pessoa, Maceió, Porto Velho, Recife, traz logo no início de seu plano os nomes das pessoas e entidades que colaboraram na elaboração do plano, já Fortaleza indica o Fórum Municipal de Educação como coordenador dos grupos temáticos

para a construção do plano e Rio Branco informa que a elaboração de seu plano aconteceu nas pré-conferências e conferências realizadas.

Com relação à elaboração do Documento-Base analisamos se os PME possuem os três aspectos indispensáveis. Quanto ao primeiro aspecto, que é o diagnóstico e caracterização do município, temos que Aracaju, Belém, Boa Vista, Campo Grande, Cuiabá, Distrito Federal, Florianópolis, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Porto Velho e Recife contemplaram o diagnóstico em seus planos; já nem todas essas capitais fizeram a sua caracterização, faltando Boa Vista, Distrito Federal e Rio Branco.

As capitais em que constam informações sobre esse processo de construção do plano, são: Belém, Boa Vista, Cuiabá, Distrito Federal, Florianópolis, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Porto Velho, Recife e Rio Branco, ou seja, das 27 capitais apenas, 11, relataram em seus documentos como ocorreu a construção dos seus respectivos PME, uns com um pouco mais de detalhes, outros só com informação mais limitada, mas, o que possuem em comum é a informação de que a construção do plano para a educação feita de maneira coletiva e democrática. No quadro a seguir, expusemos o que cada capital informa sobre a construção/elaboração e adequação de seus planos de educação:

Quadro 84: Elaboração/construção dos PME das capitais brasileiras

(continua)

As capitais e a elaboração/construção de seus planos de educação	
Belém	Belém apesar de sinalizar que houve colaboração e participação coletiva, só indica que a Secretaria Municipal foi a responsável pela elaboração do plano.
	“[...] Empenhada em garantir uma ampla discussão democrática sobre a elaboração do plano, a Prefeitura Municipal de Belém, através da Secretaria Municipal de Educação, elaborou o presente Plano Municipal de Educação, estruturado de conformidade com o PNE e o diagnóstico da realidade educacional da cidade de Belém.” (n.p).
Boa Vista	Boa Vista indica ter sido uma construção coletiva, com participação de diversos sujeitos e debate. A capital construiu seu plano de educação em quatro etapas, que duraram quatro anos ao final, cada uma delas contando com Conferências ou Miniconferências, os envolvidos foram pais, alunos, professores, gestores e demais profissionais da educação, e para finalizar foi realizada consulta pública.
	“O plano é resultado de um processo de construção coletiva e foi elaborado em diversos espaços de debates, por meio da participação de múltiplos sujeitos sociais e políticos. Ele está alinhado com o Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR e com a Lei Federal Nº 13.005, de 24 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE” (p.12).
Cuiabá	Apresenta o plano como sendo resultado do trabalho do Fórum Municipal de Educação, bem como da Comunidade Educacional do município. Contando com a participação do poder executivo, da sociedade civil e da comunidade educacional.
	“Nesse sentido, o Fórum Municipal de Educação, como espaço de participação política, tendo como propósito fundamental o redimensionamento das diretrizes e metas do Plano Municipal de Educação, realizou esse trabalho de avaliação e reformulação do documento, alinhando o mesmo ao Plano Nacional de Educação” (p. 8)

Distrito Federal*	<p style="text-align: right;">(conclusão)</p> <p>Distrito Federal foi elaborado com ampla participação da comunidade escolar, além de ter representação da sociedade civil e poder público. Na sua construção foram considerados quatro eixos: universalização do acesso às matrículas, financiamento, valorização dos profissionais da educação e melhoria das escolas.</p> <p>“Nessa perspectiva, o PDE, a exemplo do PNE, é um documento que expressa as demandas da sociedade; estabelece prioridades e metas; aponta caminhos para a sua efetivação por meio de estratégias; configura-se como referência para a elaboração de planos plurianuais – PPAs nas diferentes esferas de gestão; e visa solucionar problemas, via intervenção planejada, frente às distintas políticas públicas, de modo a tornar-se uma política de Estado. Com essas bases, foram estabelecidas pelo Plano Distrital de Educação 21 Metas para o desenvolvimento do ensino no Distrito Federal nos próximos 10 anos e 411 estratégias para o seu cumprimento” (p. 8).</p>
Fortaleza	<p>Construção coletiva, com coordenação pelo Fórum Municipal de Educação, com apresentação de propostas da sociedade, contando com a participação de professores, técnicos e comunidade escolar no debate, englobando todas as esferas administrativas do município.</p> <p>“[...] Fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, tem a missão de completar o processo de planejamento, cujo marco inicial é o Plano Nacional de Educação (PNE)” (p. 2).</p>
Florianópolis	<p>O plano apresentado foi uma reconstrução do plano vigente de 2010. Sua atualização foi feita pelo Fórum Permanente de Educação. Este foi elaborado pela Comissão Técnica da Secretaria Municipal de Educação, que discutiu em conjunto com os representantes das comissões do Fórum. No Fórum Municipal de Educação ele foi aprimorado e levado para consulta pública, sendo então aprovado.</p>
Florianópolis	<p>“O Plano Municipal de Educação de Florianópolis é o resultado de um trabalho coletivo de reflexão e discussão com a comunidade florianopolitana, que foi convidada a contribuir na realização deste documento” (p. 12).</p>
João Pessoa	<p>O processo de construção do plano começou em 2012, com a oficialização das instituições que fariam parte do Fórum Municipal de Educação, no ano seguinte houve oficialização dos membros e o início do planejamento e da organização das discussões, participaram diversos segmentos organizados (da sociedade civil, instituições de ensino, associação, sindicato), que se prepararam para a Conferência Nacional de Educação – CONAE. A definição das metas e estratégias foi feita a partir de estudos e discussões pelos representantes de cada subcomissão. A apresentação do Documento-Base ocorreu em 2015, numa Audiência Pública, com votação e avaliação, sendo finalizado pela Comissão de Sistematização.</p> <p>“O PME se constituiu através do processo democrático e participativo, com a finalidade de trazer as diretrizes, os projetos e as metas educacionais a serem executados no período de 10 (dez) anos, garantindo assim a qualidade de construção e implementação das mesmas. Inicialmente, foi constituída uma comissão organizadora entre integrantes da SEDEC, do CME e do FME, quando foi estruturado o diagnóstico” (p. 3).</p>
Maceió	<p>O plano de 2015-2024 é uma atualização de outro plano cujo processo de elaboração teve início em 2005, com a designação da primeira comissão de trabalho, com estudos iniciados pelas equipes técnicas da SEMED. Este ficou parado, por questões políticas até 2008-2009, quando os debates foram levados às escolas. As pré-conferências foram realizadas nas regiões administrativas, os delegados eleitos para a Conferência Municipal de Educação aprovaram o texto. Em 2012 foi aprovado o plano de vigência 2012 a 2022, este brotou de uma consulta direta, ampla e sistemática à sociedade civil. Este plano foi adequado em 2014 e 2015 para estar em consonância com o PNE e o PEE, novamente houve discussões nas escolas, com a comunidade escolar, a sociedade civil, e outros setores das políticas públicas.</p>

	(conclusão) <p>“O Plano Municipal de Educação de Maceió, elemento fundamental para uma gestão realmente democrática, foi elaborado pela Conferência Municipal de Educação de 2009, aprovado pelo Legislativo e sancionado pelo Executivo Municipal em 2012. A Conferência de 2013, em alguma medida, iniciou o processo de avaliação deste Plano. Cabe ressaltar que estas Conferências Municipais foram preparatórias para as Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014” (p. 2).</p>
Porto Velho	Sob a liderança do Fórum Permanente de Educação do Município de Porto Velho – FPEM/PVH, no processo de articulação e construção coletiva do plano, realizou mobilizações que contaram com a participação de representantes do poder público e da diversidade social, cultural e de gênero. Sendo organizadas em Câmaras Temáticas, as equipes de trabalho dispuseram da participação da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, incluindo representantes de instituições públicas e privadas, e demais segmentos sociais, em atividades como as Conferências Escolares, as Conferências Livres e a Conferência Municipal da Educação, realizada em 2013.
	“A construção do PME representa uma confluência de trabalhos e estudos iniciados a partir do ano de dois mil e cinco, (2005) contando com a participação de diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação, poder público e
Porto Velho	segmentos sociais, sendo que em 2013 houve o resgate da articulação e produção outrora realizada, acrescentando-se o processo de alinhamento recomendado e orientado pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), tendo a culminância dos trabalhos de construção do PME/PVH se consolidado no ano de dois mil e quatorze, após passar pela apreciação do Conselho Municipal de Educação do Município de Porto Velho, executivo e legislativo municipal” (p. 13).
Recife	O poder Executivo do município definiu a Equipe Técnica para elaborar o plano, composta por técnicos da Secretaria Municipal da Educação, representantes das Secretarias Executivas: Pedagógica, Rede, Tecnologia, Administração e Finanças e Infraestrutura; representantes do Conselho Municipal de Educação; Secretaria de Planejamento e Gestão e Secretaria da Juventude e Qualificação Profissional. A eleição da Comissão Provisória do Fórum Municipal de Educação se deu na Conferência Municipal de Educação, com participação democrática. Com base nos diagnósticos e dados levantados sobre o município, foram realizadas reuniões, debates e o planejamento de elaboração do plano. Na 10ª Conferência Municipal de Educação do Recife houveram os debates temáticos sobre o plano nos grupos de trabalho, houve consulta pública a partir de sugestões enviadas pela sociedade. O Documento-Base foi elaborado no final da conferência, sendo encaminhado para as devidas instâncias.
	“Nesse contexto, com vigência decenal (2015 – 2025) foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Recife, demonstrando, as diretrizes para execução de uma grande mudança na educação do município, para os próximos dez anos, sobretudo pela forma democrática e participativa inerente ao processo de elaboração (p. 19).
Rio Branco	Em 2011 Rio Branco deu início ao processo de construção do seu plano de educação, a partir da pré-conferência e da conferência intermunicipal, que contou com participação de educadores e de diversos segmentos sociais, que resultou na elaboração do documento.
	“Assim, este PME apresenta-se como oportunidade de consolidar as políticas de educação e alinhar as diversas necessidades das comunidades à capacidade dos governos de dar respostas a essas demandas, integrando todos os setores da sociedade, poder público, organizações não governamentais e iniciativa privada” (p. 7).

Fonte: Elaboração própria, a partir dos Planos Municipais de Educação das capitais listadas.

*O Distrito Federal não utiliza a sigla “PME”, e, sim “PDE” (Plano Distrital de Educação), mas, que para não correr o risco de confundir o leitor, utilizaremos o “PME” para discriminar todos os planos municipais, e o “PDE” apenas quando for uma citação do próprio plano do Distrito Federal.

Como podemos observar no quadro 16, entre as expressões mais utilizadas nos planos sobre o processo de construção destes, temos: gestão democrática, discussão com a comunidade, construção coletiva, processo democrático e participativo, participação da sociedade, o que nos leva a inferir que o processo de construção dos PME das capitais foi realizado conforme o indicado nas leis, tanto do PNE quanto da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), quando afirmam que a educação deve ser democrática, com a participação de todos os envolvidos, para Paro (2007) e Benevides (1998) a democracia está imbricada na participação dos cidadãos na vida pública, pois:

Significa organização e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direito, são criadores de novos espaços para expressão de trás direito (Benevides, 1998, p. 170).

Considerando a participação de cada cidadão nos processos de decisão, no caso específico na educação, entre os participantes indicados do processo foram citados representantes de: sociedade civil e movimentos sociais, instituições de ensino (incluindo particulares, como no caso de Porto Velho), associação, sindicato, Conselho Municipal de Educação (CME), Fórum Municipal de Educação (FME), também os profissionais de educação, os conselheiros, as entidades de classe, os pais de alunos, os estudantes, além de instâncias do poder executivo municipal, pois, a gestão escolar democrática começa na escola.

Entre os instrumentos citados que foram utilizados na construção dos planos, temos: as consultas públicas, as Conferências Municipais e o Fórum Municipal de Educação, um dos mais citados, como sendo espaço para a participação política de um grande número de atores sociais, tendo como propósito fundamental o que é dito no plano de Fortaleza “a participação da sociedade na apresentação das propostas, na expressão dos desejos, no debate, e na aprovação das proposições foi de fundamental importância na qualificação do conteúdo deste Plano Municipal de Educação” (2015, p. 3), pois o Fórum Municipal de Educação é um ator importante não apenas na construção dos planos de educação, assim os:

Fóruns Permanentes de Educação são espaços de participação da Sociedade para a formulação e acompanhamento da política educacional em cada território. Discutem, propõem, acompanham e avaliam as políticas Públicas no âmbito do sistema educacional, especialmente aquilo que está no respectivo plano de educação, que deve ser aprovado em lei. O Fórum no município deve se referenciar nas atribuições e dinâmicas de Funcionamento do Fórum Nacional de Educação (Fórum Nacional de Educação, s.d.).

E, não apenas os fóruns são importantes, as conferências municipais também se constituem um ponto inicial dos debates para elaboração dos planos de educação, pois convergem para as regionais, estaduais, e desse modo contribuem para avaliar as políticas e com as discussões das metas e estratégias que serão elaboradas (Dourado, 2016). Porquanto, também são ferramentas do planejamento educacional, e, não apenas isso, mas, fazem parte das ações que concorrem para o desenvolvimento de uma política pública que seja colaborativa e democrática.

É uma das atribuições dos fóruns municipais de educação organizar as conferências em seus municípios, estes devem estar articulados com o fórum nacional, que é o responsável por coordenar as atividades das Conferências Nacionais de Educação (Conae). Conquanto, as conferências municipais de educação tenham um papel importante na construção dos planos municipais e nacional, o MEC não liberou verbas para a realização presencial das conferências para o plano de 2024/2034, ficando na responsabilidade dos municípios arcar com as despesas, além disso, houve a indicação de que essas conferências acontecessem de forma virtual (FNE, s.d.). A data oficial para as conferências na etapa municipal foi entre 23 e 29 de outubro de 2023, é facultada a participação de todos: profissionais e trabalhadores de educação de instituições de ensino pública, comunitária e privadas, fóruns e movimentos sociais, alunos e pais, representantes dos conselhos (escolar, de Educação, de Alimentação e Transporte escolar) (FNE, s.d.).

Além das informações, já apresentadas, percebemos algumas peculiaridades expressas pelas capitais relacionadas à construção/elaboração dos planos. Como, por exemplo, a capital de Boa Vista que detalha a construção de seu plano, realizada em quatro etapas, e culminando com as consultas públicas dos diversos segmentos da sociedade. A capital de Recife realizou 32 reuniões e uma audiência pública para a construção de seu plano de educação.

No caso de Manaus evidenciamos um fato preocupante que merece, atenção o seu plano encontrado nas plataformas oficiais, tem um registro em marca d'água afirmando que é “sem valor oficial” e não se encontra outro que seja considerado como oficial, trazendo grande dúvida, sobre a existência de um documento, composto por uma lei e que não tem validade oficial, para que ele serve então? Haja visto que os planos municipais são sancionados em lei para ter sua validade garantida.

Outra peculiaridade que encontramos foi no plano de Palmas que teve toda sua parte introdutória, vetada, bem como, os fundamentos da educação, as diretrizes e objetivos globais,

as conclusões e referências, sem que houvesse, no documento, alguma explicação para tais vetos.

Outra situação que observamos diz respeito a faixa etária utilizada. Apesar da Emenda Constitucional 53 de 2006 (EC 53) ter limitado a faixa etária da Educação Infantil para 0 a 5 anos, as capitais de Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre trabalham em seus planos com a idade de 0 a 6 anos. Não há uma justificativa nos planos das referidas capitais sobre o porquê demarcam a idade de 0 a 6, quando já houve mudança, essa contradição ainda é maior no PME de Florianópolis, que utiliza a faixa etária do 0 aos 5 anos; além disso, algumas tabelas possuem dados do 0 a 5 e outras de 0 a 6 anos, o que é uma contradição e falta de definição no próprio plano e em relação à legislação.

A construção/elaboração do plano de educação tem sido considerada como uma etapa importante para a definição de uma educação de qualidade e que respeite os direitos de todos. Ao se construir um plano educacional onde a comunidade é levada em consideração, onde são ouvidas as suas demandas, onde a gestão é democrática, onde há participação de todos os segmentos da educação em atividades, como, no caso das escolas na construção e execução do projeto político pedagógico, já se está um passo à frente rumo à construção de uma educação de qualidade.

4.4 A infraestrutura na Meta 1 dos PME das capitais brasileiras: apresentação dos dados, análises e discussões

A partir da leitura da Meta 1 nos Planos de Educação das capitais selecionamos os dados que interessaram para nossa pesquisa e que estão voltados para as dimensões construção, reforma e aparelhamento das Instituições de Educação Infantil, os quais apresentamos nesse subcapítulo e analisamos, pois, percebemos que algumas informações se complementam e convergem entre si, evitando assim discussões repetidas. Sobre as estratégias dos planos e a categoria infraestrutura, ao fazer essa primeira análise obtivemos, em números, as informações constantes no quadro:

Quadro 95: Número de estratégias da Meta 1 dos PME correspondentes às dimensões analisadas (construção, reforma e aparelhamento)

Número total de estratégias da Meta 1 e correspondentes as dimensões construção, reforma e aparelhamento							
Capitais	Total	Construção; Reforma; Aparelhamento		Capitais	Total	Construção; Reforma; Aparelhamento	
		Abs.	Perc.			Abs.	Perc.
Aracaju	16	1	6,25%	Manaus	20	2	10,00%
		Abs.	Perc.			Abs.	Perc.
Belém	24	3	12,50%	Natal ²	15	2	13,33%
Belo Horizonte	25	1	4,00%	Palmas ²	14	1	7,14%
Boa Vista	5	2	40,00%	Porto Alegre	20	5	25,00%
Distrito Federal	30	3	10,00%	Porto Velho	13	4	30,77%
Campo Grande	22	10	45,45%	Recife	21	3	14,29%
Cuiabá ¹	NSP	1		Rio Branco	16	2	12,50%
Curitiba	19	2	10,53%	Rio de Janeiro ²	19	1	5,26%
Florianópolis	21	2	9,52%	Salvador	24	1	4,17%
Fortaleza	29	5	17,24%	São Luís	28	5	17,86%
Goiânia	17	1	5,88%	São Paulo ¹	NSP	5	
João Pessoa	23	2	8,70%	Teresina	22	2	9,09%
Macapá	31	6	19,35%	Vitória	19	1	5,26%
Maceió	28	3	10,71%				

Fonte: Elaboração própria com base nos Planos Municipais de Educação.

Nota: 1 O PME está organizado de forma diferenciada, não por etapa da educação, e sim por suas metas, sendo necessário ver meta a meta para buscar informações sobre as estratégias que estão voltadas para EI e ou EB.

(NSP: Não se aplica). Nota: 2 Seriam mais, mas tiveram vetos.

Conforme evidenciado no quadro 15, o número de estratégias da Meta 1 varia entre 1 e 31, isso acontece por não haver imposição pelo PNE para limite de estratégias, ficando a critério de cada município escolher quantas estratégias são necessárias para alcançar a meta. No caso de nossa pesquisa, o grande número de estratégias não significa que a capital tem dado mais atenção para a infraestrutura, haja visto que as três capitais (Macapá, Maceió e São Luís) com mais estratégias não tiveram nem 20% delas dedicadas a infraestrutura em alguma de suas dimensões.

Outro dado que encontramos e que merece destaque, são os vetos encontrados em partes do plano de algumas capitais, sendo que Palmas, Natal, Rio de Janeiro tiveram vetos em estratégias, que não sabemos sobre o que tratavam. Não sabemos se há relação ou não, mas essas capitais estão entre as que não indicaram a construção de seus planos, então, não há possibilidades de saber, a partir da leitura do documento em questão, se houve participação democrática em sua construção.

Entre as capitais que trouxeram o menor percentual estratégias relacionadas com a infraestrutura temos Belo Horizonte e Rio de Janeiro; já as capitais Boa Vista e Natal, mesmo tendo poucas estratégias na Meta 1, possuem os maiores percentuais relacionados a

infraestrutura, além de Campo Grande que metade de suas estratégias envolvem a infraestrutura.

Com relação às dimensões analisadas, encontramos 105 estratégias que estão relacionadas com a infraestrutura das IEI na Meta 1 nos planos de todas as capitais, dessas 31 são repetidas, pois estão em mais de uma dimensão selecionada conforme a categoria escolhida. Para melhor organização dos dados e na intenção de facilitar as análises, categorizamos num quadro cada estratégia numa das dimensões escolhidas construção, reforma e aparelhamento. Primeiro vamos analisar os elementos que são comuns a todas as dimensões:

Quadro 106: Número de estratégias e número de capitais segundo as dimensões da categoria infraestrutura

Número de estratégias e número de capitais segundo as dimensões da categoria infraestrutura		
Dimensões	Número de estratégias	Capitais
Construção	39	24 capitais Belém, Boa Vista, Campo Grande, Curitiba, Distrito Federal, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Macapá, Maceió, Manaus, Natal, Palmas, Porto Alegre, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, Rio Branco, Salvador, São Luís, São Paulo, Teresina Vitória
Reforma	36	22 capitais Aracaju, Belém, Belo Horizonte, Boa Vista, Campo Grande, Cuiabá, Curitiba, Distrito Federal, Fortaleza, Goiânia, Macapá, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís, São Paulo, Teresina, Vitória
Aparelhamento	30	20 capitais Boa Vista, Cuiabá, Curitiba, Distrito Federal, Florianópolis, Fortaleza, João Pessoa, Goiânia, Macapá, Natal, Palmas, Recife, São Luís, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís, São Paulo, Teresina, Vitória

Fonte: Elaboração própria, com base nos PME das capitais.

É possível ver no quadro a quantidade de estratégias que estão relacionadas com as dimensões analisadas e percebermos que nenhuma delas foi abordada pelas 27 capitais. A que teve o maior número de capitais foi, a dimensão da construção que possui 39 estratégias de 24 capitais, indicando que há capitais que trouxeram mais de uma estratégia sobre o assunto. A dimensão do aparelhamento teve menor quantidade de estratégias, apenas 30 de 20 capitais. Apenas Boa Vista, Curitiba, Distrito Federal, Fortaleza, Goiânia, Macapá, Salvador, São Luís, São Paulo, Teresina e Vitória, 11 no total, possuem estratégias que contemplam todas as dimensões analisadas.

Separamos cada dimensão em um quadro para suas respectivas análises, observando os elementos específicos de cada uma delas. No quadro a seguir, temos as estratégias referentes à construção. Com relação a dimensão construção, catalogamos as estratégias que indicam também aspectos sobre edificação de IEI.

Quadro 117: Estratégias da dimensão Construção nos PME das capitais

(continua)

CONSTRUÇÃO
<p>BELÉM: 1.6 Construir prédios próprios com vias de acessibilidade e infraestrutura adequadas ao atendimento da população de 0 a 5 anos, conforme a legislação vigente.</p> <p>1.8 Captar recursos em programas de nível federal para construção, reforma e ampliação de prédios destinados à Educação Infantil.</p>
<p>BOA VISTA: 1. Buscar parceria junto ao governo federal para construir e equipar com recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos, escolas de Educação Infantil com capacidade de atendimento conforme os padrões mínimos de qualidade nacional, garantindo inclusive espaços físicos para atividades de lazer e recreação, no período de vigência deste plano.</p>
<p>CAMPO GRANDE: 1.5.2 Construir unidades educacionais de educação infantil na rede pública municipal, considerando a demanda de cada região, os parâmetros nacionais de qualidade e os parâmetros básicos de infraestrutura para a educação infantil, contemplando os critérios de acessibilidade.</p>
<p>CURITIBA: 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>DISTRITO FEDERAL: 1.6 Manter e ampliar, em regime de colaboração, 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, aderindo, preferencialmente, ao modelo Tipo “A” do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, o qual atende um maior número de crianças;</p> <p>1.22 – Construir escolas e adquirir equipamentos próprios visando à ampliação progressiva da oferta da educação infantil, priorizando as regiões administrativas de maior vulnerabilidade social.</p>
<p>FLORIANÓPOLIS: 5.1.1.2. Expandir a oferta de vagas na educação infantil municipal mediante a ampliação e reforma das unidades educativas e a construção de novas unidades públicas, em conformidade com os padrões de qualidade nacional e municipal, assegurando a acessibilidade, as especificidades geográficas e cultura local, espaços físicos externos arborizados que garantam o desenvolvimento integral das crianças.</p>
<p>FORTALEZA: - Respeitar as normas de acessibilidade nos projetos de construção e reestruturação de escolas, bem como na aquisição de equipamentos;</p> <p>- Realizar acompanhamento sistemático do processo de construção e reestruturação de instituições de Educação Infantil, com vistas ao atendimento à demanda e aos padrões de qualidades estabelecidos no âmbito nacional;</p> <p>- Carrear recursos financeiros junto à União e ao Estado e garantir a aplicação na construção, reforma ou ampliação de creches e pré-escolas de forma a realizar as matrículas necessárias, assegurando as condições previstas e estabelecidas nos documentos oficiais, garantindo o cumprimento desta meta;</p> <p>- Destinar no orçamento anual da Prefeitura Municipal de Fortaleza recursos financeiros para construção, reforma, ampliação e manutenção das Instituições Públicas Municipais que atendam à Educação Infantil com padrões básicos de acordo com os parâmetros de qualidade e infraestrutura da legislação vigente para a Educação Infantil.</p>
<p>GOIÂNIA: 1.5 Estabelecer, manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa municipal de construção e reestruturação de instituições educacionais, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de instituições públicas de educação infantil.</p>
<p>JOÃO PESSOA: 1.1 Assegurar, em regime de colaboração com o Estado e a União, que as novas construções, ampliações e reformas dos prédios de educação infantil estejam adequadas, respeitando as normas de acessibilidade e sustentabilidade, bem como os padrões de qualidade definidos na legislação vigente.</p>
<p>MACAPÁ: 1.5 Manter e ampliar, em colaboração com a União, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, além de aquisição de equipamentos, para expansão e melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil, até o final da vigência do PME;</p> <p>1.20 Criar e manter comissão, com representantes das secretarias municipais, para legalizar as terras, que serão utilizadas para a construção de novas escolas de Educação Infantil;</p> <p>1.23 Assegurar a cada biênio 0,7% (sete décimos percentuais) dos recursos do Poder Público Municipal para a Educação Infantil, especificamente na construção e reforma de escolas e ampliação do número de salas de aula, tanto na zona urbana quanto na rural, até o término da vigência do PME;</p>

(continua)

1.26 Criar e manter comissão com representantes do Poder Público que fazem parte do SGD, para a realização do acompanhamento de construção e reestruturação de Instituições de Educação Infantil, segundo os padrões nacionais de qualidade e acessibilidade, visando fomentar a ampliação da rede física de escolas que atendem a esta etapa educacional.

MACEIÓ: 1.4 Construir na rede municipal de ensino, em regime de colaboração com a União, unidades escolares para Educação Infantil e assegurar em seus projetos arquitetônicos e equipamentos a adequação à faixa etária, a acessibilidade para deficientes e a sustentabilidade ambiental para o funcionamento dos prédios, como os mecanismos de captação de águas pluviais, reuso de água, uso racional de energia elétrica, captação de energia solar, técnicas sustentáveis para produzir conforto ambiental e saneamento:

a) 124 unidades de seis salas de aula no mínimo, para Pré Escola (4 a 5 anos);

b) 421 unidades de seis salas de aula no mínimo, para atendimento em Creche (0 a 3 anos).

MANAUS: 1.20 Estimular a construção de novas creches a fim de incentivar o aumento do número de vagas destinadas às crianças de zero a cinco anos para as famílias que dela precisarem.

NATAL: 1.4) Construir e reestruturar unidades escolares públicas de educação infantil municipal e federal, respeitando as normas de acessibilidade, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como a aquisição de equipamentos de acordo com a faixa etária.

PALMAS: 1.2) Manter, construir e ampliar unidades educacionais públicas municipais, assegurando-lhes o aparelhamento necessário para o oferecimento de uma educação infantil com qualidade.

PORTO ALEGRE: 1.2 Construir escolas, priorizando regiões de maior vulnerabilidade e necessidade de matrículas públicas, sob responsabilidade da SMED e da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), em regime de colaboração com a União;

1.4 Construir, em regime de colaboração com a União e o Estado, salas adequadas ou adaptadas em escolas com áreas disponíveis, respeitando o que preconiza a legislação vigente para o atendimento das crianças desta faixa etária;

1.5 Construir, em regime de colaboração com a União e o Estado, salas adequadas ou adaptadas com áreas disponíveis em escolas públicas, garantindo estrutura física adequada para a faixa etária como banheiros, refeitório e pracinha, respeitando o que preconiza a legislação vigente para o atendimento das crianças desta faixa etária, como limite de aluno por adulto, espaço físico construído e área livre, para atender, com qualidade, e as necessidades da população de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

PORTO VELHO: 1.6 Garantir a construção de pelo menos 2 escolas a cada ano, a partir da vigência deste PME, em substituição às escolas conveniadas ou prédios alugados pelo poder público, para atendimento à demanda da educação infantil;

1.9 Construir instituições de ensino de educação infantil, considerando as especificidades geográficas, culturais e locais para o atendimento de no mínimo 30% (trinta por cento) da demanda reprimida do campo, a partir do segundo ano vigência deste PME.

RECIFE: 1.4 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa 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.

RIO BRANCO: 1.6. Desenvolver programa de construção de escolas de Educação Infantil para atender as metas deste PME, envolvendo o poder público, iniciativa privada e organizações sociais;

1.7. Buscar junto ao Programa Nacional de Construção e Reestruturação de Escolas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), recursos para construção de novas unidades, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.

RIO DE JANEIRO: 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.

SALVADOR: 1.1 Fortalecer a adesão ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como ao programa de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.

(conclusão)

SÃO LUÍS: 1.2 Construir, reformar, ampliar e regulamentar creches e pré-escolas públicas, com recursos próprios ou em parceria com instituições públicas ou privadas, na cidade e no campo, segundo o estudo da demanda, em conformidade com os padrões arquitetônicos do MEC, respeitando as normas de acessibilidade, ludicidade e os aspectos culturais e regionais, tendo em vista o alcance da meta estipulada neste PME.

1.5 Viabilizar a extinção dos anexos das instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino até o 5º ano de vigência deste PME, construindo e/ou regulamentando espaços capazes de absorverem a demanda, assegurando-lhes todas as condições de funcionamento.

SÃO PAULO: 5.3. Construir novas unidades educacionais de educação infantil, considerando a demanda de cada região, os projetos arquitetônicos e os mobiliários adequados à faixa etária, contemplando ainda os critérios de acessibilidade;

2.3. Construção de novas unidades educacionais para atendimento da demanda em cada região, considerando projetos arquitetônicos e mobiliários adequados às respectivas faixas etárias, contemplando ainda os critérios de acessibilidade, respeitando as especificidades de cada etapa e a participação dos profissionais da educação em sua elaboração;

5.6. Buscar junto ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), recursos para construção de novas unidades, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas de educação infantil.

TERESINA: 1.5 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade e as diretrizes do programa nacional, programa municipal de construção e reestruturação de escolas do campo e da cidade, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas e privadas de educação infantil, observando os padrões iniciais de qualidade da funcionalidade das escolas das redes pública e privada, de acordo com o CAQi e, posteriormente o CAQ.

VITÓRIA: 1.3 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, o programa municipal 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.

Fonte: Elaboração própria a partir dos PME das capitais.

Por ser a dimensão com maior número de estratégias e de capitais que as contemplem, a construção de instituições tem recebido maior atenção, sendo que Boa Vista e Campo Grande possuem o maior número de estratégias, apontando que na maioria das capitais há uma necessidade de estabelecimentos que atendam as crianças pequenas, o que demonstra que o atendimento ainda não foi universalizado e/ou que a infraestrutura das instituições não está adequada e se faz necessárias novas unidades para atender com qualidade as crianças já matriculadas.

Essa proposição é confirmada com a indicação, por parte de algumas capitais, que afirma que o objetivo é a expansão de vagas, aumento da oferta. É possível observar também, que as capitais dão ênfase para os documentos referentes aos parâmetros/padrões de infraestrutura, sejam tendo como base os Parâmetros de Infra-estrutura para IEI e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, bem como outras leis vigentes. Destacamos a capital Florianópolis, que indica haver padrões municipais para a infraestrutura, o que é sugerido pelo documento dos parâmetros de infraestrutura, que cada município elabore o seu, como base nos nacionais, contemplando as suas especificidades. O que está de acordo com os documentos nacionais que afirmam que para suprir as especificidades de cada município, é

preciso que cada ente federado faça o diagnóstico e avaliação para adequar, a partir dos documentos nacionais, a infraestrutura conforme a sua região, e, então elaborar seus próprios padrões/parâmetros.

Com relação aos meios pelos quais as capitais pretendem aumentar o número de instituições, o programa nacional de construção e reestruturação de escolas foi o mais citado, este é o conhecido Proinfância, entretanto, Teresina e Vitória assinalam possuir seus próprios programas de construção, e Fortaleza a utilização de recursos financeiros próprios para construir, reformar e prover manutenção de suas instituições.

Além desses aspectos mais gerais, alguns mais específicos, pertinentes a algumas capitais, também merecem ser sinalizados, tais como: São Paulo que menciona a necessidade de se respeitar as especificidades de cada etapa da EI e considerar a participação dos professores na elaboração dos projetos arquitetônicos, dois fatores que já estão preconizados nos documentos que tratam da infraestrutura; Belém que indica as vias de acessibilidades aos prédios como importantes; Boa Vista aborda sobre os espaços físicos destinados às atividades de lazer e recreação; Florianópolis enfatiza que para o desenvolvimento integral da criança é preciso de espaços físicos externos que sejam arborizados; João Pessoa fala da sustentabilidade das unidades; essas capitais demonstram, no texto de seu documento, que esses aspectos são elementos relevantes na construção de IEI.

Macapá, São Luís, Teresina e Porto Velho, trazem estratégias que referentes a educação do campo. Teresina e Porto Velho dão ênfase as necessidades de infraestrutura das instituições do campo; Macapá é a única capital que destina, em sua estratégia, um percentual dos recursos municipais para a construção, reforma e ampliação de unidades e salas tanto na cidade como na zona rural, e que também se propõe a efetivar uma comissão para a legalização de terras especificamente para a construção de unidades da EI.

Vale destacar ainda, que Porto Velho expressa preocupação com a educação do campo dedicando uma estratégia destinada a buscar aumentar o percentual de vagas da demanda reprimida em 30%, um dos motivos dessa atenção pode ser por conta de que é a capital com maior extensão territorial, o que representa que suas especificidades geográficas, culturais, locais e climáticas sejam as mais diversas, e, portanto, as mais desafiadoras, requerendo uma atenção especial no seu plano educacional com relação à infraestrutura de suas IEI do campo.

No próximo quadro estão listadas as estratégias que dão ênfase a dimensão reforma das instituições, que é uma ação também pertinente, haja visto que não basta construir as IEI, é preciso haver a manutenção, as reformas e as adequações das unidades existentes, conforme ao que está posto nas legislações e nos documentos vigentes.

Quadro 18: Estratégias da dimensão Reforma nos PME das capitais

(continua)

REFORMA
ARACAJÚ: 1.5 Manter e ampliar as unidades de educação infantil respeitadas as normas de acessibilidade, bem como manter processo de aquisição de equipamentos e materiais de consumo, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil.
BELÉM: 1.5 Diagnosticar os prédios próprios existentes na rede municipal de ensino de Belém, a cada dois anos, identificando as condições de infraestrutura dos mesmos, para adequação aos padrões de qualidade ao funcionamento da Educação Infantil previstos na legislação em vigor;
BELO HORIZONTE: 1.6 Intensificar, até o último ano de vigência deste PME, a execução dos projetos de adequação, reforma e ampliação dos prédios existentes, considerando as especificidades da educação infantil e as necessidades de acessibilidade, segundo as normas técnicas e legais vigentes; com o objetivo de expansão da melhoria da rede física das escolas infantis públicas.
BOA VISTA: 3 Viabilizar financiamento em regime de colaboração junto ao governo federal, para reestruturação e aquisição de equipamentos para as unidades escolares de educação infantil, voltado à expansão, à melhoria da rede física e o atendimento à demanda reprimida, no período de vigência deste plano.
CAMPO GRANDE: 1.5 Reformar e ampliar espaços físicos adequando-os aos padrões de infraestrutura, conforme legislação vigente; 1.5.1 Ampliar o número de salas nas instituições educativas de rede municipal de ensino que disponham de espaço físico; 1.5.3 Garantir o cumprimento dos padrões de infraestrutura das instituições de educação infantil públicas, privadas e conveniadas, adequando os espaços físicos até 2020. 1.16.1 Garantir, às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos que ingressam na educação infantil, atendimento em período integral sendo, 30% até 2018, 40% até 2021 e 100% até 2024, com adequação de infraestrutura física, humana e de material às respectivas instituições educativas.
CUIABÁ: 6.1 Instituir, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas, por meio de instalações de espaços físicos adequados, materiais pedagógicos, recursos financeiros, tecnológicos e profissionais da educação para o atendimento desta meta, durante a vigência deste plano.
CURITIBA: 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; 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
DISTRITO FEDERAL: 1.6 Manter e ampliar, em regime de colaboração, 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, aderindo, preferencialmente, ao modelo Tipo “A” do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, o qual atende um maior número de crianças.
FORTALEZA: - Carrear recursos financeiros junto à União e ao Estado e garantir a aplicação na construção, reforma ou ampliação de creches e pré-escolas de forma a realizar as matrículas necessárias, assegurando as condições previstas e estabelecidas nos documentos oficiais, garantindo o cumprimento desta meta; - Destinar no orçamento anual da Prefeitura Municipal de Fortaleza recursos financeiros para construção, reforma, ampliação e manutenção das Instituições Públicas Municipais que atendam à Educação Infantil com padrões básicos de acordo com os parâmetros de qualidade e infraestrutura da legislação vigente para a Educação Infantil.
GOIÂNIA: 1.5 Estabelecer, manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa municipal de construção e reestruturação de instituições educacionais, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de instituições públicas de educação infantil.
MACAPÁ: 1.5 Manter e ampliar, em colaboração com a União, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, além de aquisição de equipamentos, para expansão e melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil, até o final da vigência do PME; 1.19) Estabelecer parcerias e/ou adesão a programas federais para reforma e ampliação das 10 escolas de Educação Infantil em processo de municipalização. 1.22 Garantir anualmente a manutenção da estrutura física a todas as unidades escolares de Educação Infantil, por meio do recurso do Tesouro da União.

REFORMA	(conclusão)
<p>1.23 Assegurar a cada biênio 0,7% (sete décimos percentuais) dos recursos do Poder Público Municipal para a Educação Infantil, especificamente na construção e reforma de escolas e ampliação do número de salas de aula, tanto na zona urbana quanto na rural, até o término da vigência do PME</p> <p>1.26 Criar e manter comissão com representantes do Poder Público que fazem parte do SGD, para a realização do acompanhamento de construção e reestruturação de Instituições de Educação Infantil, segundo os padrões nacionais de qualidade e acessibilidade, visando fomentar a ampliação da rede física de escolas que atendem a esta etapa educacional.</p>	
<p>MACEIÓ: 1.5 Assegurar a manutenção periódica preventiva e restauradora das unidades de educação infantil, e a reforma dos espaços físicos e adequação de equipamentos para as escolas de ensino fundamental que ofertam turmas de educação infantil, para atender as necessidades infantis das respectivas faixas etárias, segurança, conforto ambiental, acessibilidade e sustentabilidade ambiental, e garantir que os serviços de manutenção das estruturas físicas das escolas sejam realizados anualmente durante o período das férias escolares, evitando por meio de planejamento e monitoramento da rede física qualquer paralisação de aulas por falta de previsão em tempo hábil de necessidade desses serviços de manutenção.</p>	
<p>MANAUS: 1.5 Garantir a manutenção e ampliação do processo de construção e reestruturação do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, de acordo com o programa nacional de construção e reestruturação de escolas.</p>	
<p>PORTO ALEGRE: 1.3 Ampliar a rede pública estatal, priorizando a educação infantil dentro de sua estrutura física e de pessoal e, quando necessária, a adequação desta estrutura.</p> <p>1.6 Ampliar o número de turmas de jardim nas escolas públicas, garantindo a adequação do espaço físico e o atendimento de qualidade integral na educação das infâncias, segundo a legislação vigente, respeitando as necessidades da população de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos.</p>	
<p>PORTO VELHO: 1.4 Adequar as unidades de ensino aos padrões de infraestrutura do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme legislação vigente, sendo 20% (vinte por cento) das escolas em um prazo de três anos, e 80% (oitenta por cento), até o final da vigência deste PME;</p> <p>1.10 Ampliar e/ou reformar em regime de colaboração, a partir de 2016, no mínimo, 70% (setenta por cento) das unidades de ensino existentes para implantação ou ampliação de vagas na educação infantil para a população do campo, respeitando as normas de acessibilidade e outras exigências necessárias ao atendimento desse público, conforme o Programa Nacional de Construção e Reestruturação de escolas, considerando a localização geográfica e condições climáticas da região.</p>	
<p>RECIFE: 1.4 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa 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>RIO DE JANEIRO: 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>SALVADOR: 1.1 Fortalecer a adesão ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como ao programa de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.</p>	
<p>SÃO LUÍS: 1.3 Garantir a manutenção e a preservação da estrutura física e do patrimônio material de todas as instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal.</p>	
<p>SÃO PAULO: 1.7 b Criação de programa específico para manutenção predial e pequenas reformas;</p> <p>1.8. Realizar, de forma descentralizada, reformas de médio e grande porte nas unidades educacionais, bem como serviços de manutenção sistemáticos e periódicos.</p> <p>3.12. Participar do programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), visando à equalização regional das oportunidades educacionais;</p> <p>5.6. Buscar junto ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), recursos para construção de novas unidades, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas de educação infantil.</p>	

(conclusão)

TERESINA: 1.5 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade e as diretrizes do programa nacional, programa municipal de construção e reestruturação de escolas do campo e da cidade, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas e privadas de educação infantil, observando os padrões iniciais de qualidade da funcionalidade das escolas das redes pública e privada, de acordo com o CAQi e, posteriormente o CAQ.; 1.18 Adequar os prédios de educação infantil existentes na cidade e no campo de modo que, em 5 (cinco) anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos.

VITÓRIA: 1.3 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, o programa municipal 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.

Fonte: Elaboração própria a partir dos PME das capitais.

Além do termo reforma, também catalogamos as estratégias que se referem a adequação, por entendemos que são convergentes. Encontramos a reforma destinada à ampliação e adequação das unidades nas estratégias de praticamente todas as capitais listadas, com exceção de Macapá e São Luís, estas abordam a garantia de manutenção da estrutura física de suas unidades. A ampliação para capitais como Campo Grande e Porto Alegre se dá através da construção de turmas em escolas já existentes e destinadas para as crianças de 4 e 5 anos, mas, não aponta em que escolas essas novas turmas serão inseridas. Sabemos que há um movimento de aproximação da pré-escola com o EF, evidenciada em ações como a obrigatoriedade da educação que exclui a creche, e que existem municípios que têm colocado turmas de pré-escolas separadas da creche e junto com o EF.

Os parâmetros e padrões utilizados para as reformas ou adequações são os mesmos que para a construção. Entre os aspectos específicos, temos que: Macapá detalha que será anual a manutenção das instituições e com verbas do Tesouro da União, ou seja, o município não irá arcar com essa despesa mesmo porque, é uma das capitais com menor PIB *per capita*, o que dificulta a disponibilidade de recursos próprios para investir nesse aspecto; São Luís adiciona o patrimônio material da unidade para receber manutenção e preservação.

No quadro a seguir, catalogamos as estratégias cujo destaque se dá para o aparelhamento das unidades para a educação das crianças pequenas. Esta é uma ação que requer os mesmos cuidados e atenção quanto as anteriores, haja visto que as unidades para funcionarem precisam, além das construções, reformas ou adequações, serem mobiliadas e aparelhadas com equipamentos e materiais que estejam dentro dos parâmetros/padrões estabelecidos para cada faixa etária.

Quadro 129: Estratégias da dimensão aparelhamento nos PME das capitais

(continua)

APARELHAMENTO
BOA VISTA: 3 Viabilizar financiamento em regime de colaboração junto ao governo federal, para reestruturação e aquisição de equipamentos para as unidades escolares de educação infantil, voltado à expansão, à melhoria da rede física e o atendimento à demanda reprimida, no período de vigência deste plano.
CAMPO GRANDE: 1.5.4 Assegurar que os espaços e equipamentos sejam acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com a legislação vigente; 1.5.5 Adquirir brinquedos, equipamentos e materiais pedagógicos adequados a faixa etária, atendendo à demanda de todas as instituições educativas da rede pública municipal de ensino; 1.10 Garantir a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na educação infantil, assegurando as condições de acessibilidade, materiais, equipamentos especializados e formação continuada específica para os profissionais que atuam nas instituições; 1.19 Garantir que os recursos destinados para aquisição de materiais pedagógicos, como livros e brinquedos para as instituições da rede pública municipal de ensino, sejam aplicados na educação infantil;
1.20 Equipar, gradativamente, em regime de colaboração com a gestão estadual e federal, escolas que atendem a educação infantil com mobiliário, materiais pedagógicos, biblioteca, brinquedoteca, tecnologias educacionais e equipamentos suficientes e adequados para essa faixa etária, a partir da vigência deste PME.
CUIABÁ: 6.1 Instituir, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas, por meio de instalações de espaços físicos adequados, materiais pedagógicos, recursos financeiros, tecnológicos e profissionais da educação para o atendimento desta meta, durante a vigência deste plano.
CURITIBA: 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
DISTRITO FEDERAL: 1.6 Manter e ampliar, em regime de colaboração, 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, aderindo, preferencialmente, ao modelo Tipo “A” do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, o qual atende um maior número de crianças. 1.29 Assegurar, no prazo de 3 anos, às escolas de educação infantil recursos de informática e provimento de brinquedotecas, jogos educativos, CDs, DVDs, livros de literatura infantil, obras básicas de referências e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor.
FLORIANÓPOLIS: 5.1.1.13. Ampliar a aquisição de materiais didático-pedagógicos, equipamentos e mobiliários adequados, a fim de garantir a qualidade da educação infantil.
FORTALEZA: - Dotar permanentemente as creches e pré-escolas, inclusive aquelas que funcionam em escolas que atendam as diferentes etapas da educação, de material pedagógico de qualidade (livros de literatura infantil, brinquedos, playground, entre outros), adequado às diferentes faixas etárias, em quantidade proporcional ao número de crianças atendidas, para garantir a qualidade do atendimento educacional da população desta etapa da educação.
GOIÂNIA: 1.5 Estabelecer, manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa municipal de construção e reestruturação de instituições educacionais, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de instituições públicas de educação infantil.
JOÃO PESSOA: 1.2 Garantir que a expansão da oferta de educação infantil de qualidade obedeça aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura propostos pelo MEC para as instituições de educação infantil, sendo providas de recursos mobiliários adequados e humanos; 1.16 Ampliar e assegurar a qualidade dos espaços físicos e brinquedos de parques, prevendo espaços externos arborizados e de acordo com os padrões estabelecidos nos documentos oficiais da educação.
MACAPÁ: 1.5 Manter e ampliar, em colaboração com a União, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, além de aquisição de equipamentos, para expansão e melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil, até o final da vigência do PME;
NATAL: 1.6 Implantar, até o final de vigência do PME, bibliotecas e brinquedotecas em todas as unidades de ensino que atendem a educação infantil, observando que até o 5º ano pelo menos 50% (cinquenta por cento) da demanda tenha sido atendida.

APARELHAMENTO	(conclusão)
PALMAS: 1.7 Implantar, dentro de 4 (quatro) anos, brinquedotecas com recursos multifuncionais e espaços de convivência, nas instituições municipais e estimular as instituições particulares que ofertam educação infantil, para estimulação precoce e atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.	
RECIFE: 1.4 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa 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; 1.5 Utilizar subsídios de programas do governo federal para aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas, a partir do início da vigência desse plano; 1.6 Melhorar as condições físicas das unidades de educação infantil, equipando-as com mobiliário adequado, e adaptação para inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, garantindo o fornecimento de alimentação escolar de qualidade para toda educação infantil.	
RIO BRANCO: 1.7. Buscar junto ao Programa Nacional de Construção e Reestruturação de Escolas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), recursos para construção de novas unidades, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.	
RIO DE JANEIRO: 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.	
SALVADOR: 1.1 Fortalecer a adesão ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como ao programa de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.	
SÃO LUÍS: 1.4 Garantir mobiliário, equipamentos, brinquedos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos acessíveis para as instituições de Educação Infantil, considerando as especificidades das faixas etárias e as diversidades em todos os aspectos, com vistas à valorização e efetivação do brincar nas práticas pedagógicas, durante o processo de construção do conhecimento das crianças; 1.21 Estruturar, em regime de colaboração com os governos federal e estadual e parceiros de áreas afins, um ambiente tecnológico, com jogos interativos, audiolivros, programas para computador, aplicativos educacionais, dentre outros recursos apropriados às crianças de Educação Infantil.	
SÃO PAULO: 3.12. Participar do programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), visando à equalização regional das oportunidades educacionais; 5.6. Buscar junto ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), recursos para construção de novas unidades, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas de educação infantil.	
TERESINA: 1.5 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade e as diretrizes do programa nacional, programa municipal de construção e reestruturação de escolas do campo e da cidade, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas e privadas de educação infantil, observando os padrões iniciais de qualidade da funcionalidade das escolas das redes pública e privada, de acordo com o CAQi e, posteriormente o CAQ.	
VITÓRIA: 1.3 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, o programa municipal 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.	

Fonte: Elaboração própria a partir dos PME das capitais.

Quando tratamos do aparelhamento das unidades, percebemos que as capitais demonstram que as especificidades da EI vão além de apenas construção e reforma de instituições, que se faz imprescindível que esta seja aparelhada com equipamentos e mobiliários

que atendam as crianças e também aos adultos. Nesse sentido percebemos que as capitais consideram de maneira similar os elementos indispensáveis de uma IEI.

Um ponto que aparece muito nas estratégias é o cuidado em atender as crianças com deficiência, dando atenção a aquisição de aparelhos/equipamentos, brinquedos e mobiliários que sejam acessíveis e adaptados para inclusão. Campo Grande e Recife concede, em seus respectivos planos, uma maior atenção a inclusão das crianças com deficiências dedicando estratégias à inclusão, que visam assegurar a acessibilidade na unidade, nos equipamentos especializados e, no caso da primeira capital, formação continuada que seja específica para que os profissionais que atuam nas instituições estejam preparados para essa demanda, o que demonstra que a inclusão é uma das suas preocupações.

A brincadeira como um recurso importante na educação de crianças pequenas, e que consta nos documentos legais, também tem sido mencionada nas estratégias de capitais como Campo Grande, Distrito Federal, João Pessoa, Natal, Palmas e São Luís através da aquisição de brinquedos, brinquedotecas e jogos educativos/interativos próprios para a faixa etária, São Luís última aponta a valorização e a efetivação da brincadeira nas práticas pedagógicas, e Palmas a necessidade de que os brinquedos sejam multifuncionais.

Entre os equipamentos necessários, duas capitais possuem estratégias destinadas para o aparelhamento das unidades com esses recursos tecnológicos na EI, que são: Distrito Federal que assegura no prazo de três anos recursos de informática em suas unidades e São Luís que vem com a proposta de um ambiente tecnológico que seja apropriado para as crianças pequenas com jogos interativos, audiolivros, programas para computador, aplicativos educacionais.

Até aqui separamos as dimensões e apresentamos os pontos específicos de cada uma delas, entretanto, observamos também que as capitais trouxeram outras temáticas que são recorrentes nas três dimensões, destacamos alguns pontos que julgamos mais pertinentes. O primeiro deles é o regimento de colaboração e parceria entre os entes federados, a colaboração expressa nas estratégias da maioria das capitais, deixa claro haver a necessidade do auxílio financeiro da União para conseguirem garantir a construção, a reforma e o aparelhamento de suas unidades.

Diferentemente, São Luís, aponta a utilização de recursos próprios e parceria com instituições públicas ou privadas, além de governos federal e estadual e parceiros de áreas afins; Rio Branco refere-se ao envolvimento do poder público, da iniciativa privada e das organizações sociais no seu programa de construção das IEI. A parceria com instituições privadas e de áreas afins pode ser um alerta sobre que tipo de parceria se pretende, sabemos que o sistema de educação do município inclui as unidades de EI privadas, mas, que a prioridade é

a educação pública em instituições públicas, mas, também acontecem parcerias em que o município investe dinheiro público com instituições privadas na concessão de bolsas para as crianças, dinheiro esse que deveria ser destinado às instituições públicas, para a expansão das vagas, melhorias em sua infraestrutura e da sua qualidade, de maneira geral.

Observando as matrículas, para o ano de 2022, percebemos que em São Luís o privado é forte, e a pergunta que surge é: havendo essas parcerias, afirmadas em seu plano, qual é a rede que tem sido privilegiada? Porque, olhando os dados, está claro que não é a pública. Enquanto que em Rio Branco o público superou o privado, dando indícios de que a atenção está sendo direcionada para as IEI municipais, entretanto, isso não quer dizer que essas parcerias entre público-privado são a resposta para melhoria da educação das crianças pequenas, mesmo porque, não fica claro a espécie de parceria que esta capital possui e o quanto ela interfere na educação pública.

Outro tema que aparece é o da acessibilidade, este é um elemento importante e que deve ser observado ao se construí/reformar ou aparelhar as IEI. Entendemos a acessibilidade de forma ampla, pois as crianças precisam de espaços que lhes sejam acessíveis independentemente se são com deficiências ou não, e existem aspectos específicos para as pessoas/crianças com deficiência que necessitam ser observados ao se construir/reformar e aparelhar as unidades. É registrada em estratégias de 19 capitais, que utilizam as terminologias: critérios de acessibilidade, normas de acessibilidade, situações de acessibilidade, acessibilidade para indicar que a acessibilidade das unidades de educação infantil é fundamental não apenas para as crianças, mas, para os adultos também.

Por último, e não menos importante, temos a oferta de vagas, pois, quando falamos em construção de instituições para a educação de crianças, a primeira coisa que vem à mente é o aumento da oferta de vagas, entretanto, diante da falta de qualidade em que se encontram muitas IEI, tal proposição se torna irreal, pois, as construções/reformas feitas estão servindo de forma mais efetiva para adequar as unidades para as especificidades infantis e padrões de qualidade das que já são da rede.

Quatro capitais trazem esse tema à tona, Curitiba, Distrito Federal, Florianópolis, Manaus e São Paulo. Florianópolis e Manaus falam em expansão de vagas de forma genérica; já Curitiba relaciona o manter e ampliar/construir e reestruturar unidades com a expansão das vagas; Florianópolis que enfatiza a expansão das vagas mediante ampliação, reforma e por último, a construção de novas unidades, a ordem em que foram postas as ações nos permite inferir que a prioridade está em ampliar e reformar as unidades existentes, e como último recurso, construir novas unidades; já o Distrito Federal e São Paulo expressam que esse

aumento será de forma gradativa e progressiva, é preciso considerar que nessas duas capitais o número de estabelecimentos, em 2022, é muito maior na rede privada do que na rede pública, ou seja, para reverter a situação do público ser menor que o privado, há a necessidade de uma intensificação na construção, reforma e aparelhamento para que as crianças tenham acesso a EI na rede pública.

Quando discutimos sobre a infraestrutura das IEI sempre mantivemos em vista a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, por isso, que estudar como ela está posta nos Planos Municipais de Educação é relevante, principalmente, quando estamos prestes a terminar a vigência do plano de 2014 até 2024, e em fase de elaboração e discussões do novo plano e a Meta 1 ainda não foi cumprida. A partir dos dados coletados e das análises das dimensões temos como resultado que todas as capitais tratam sobre a infraestrutura das IEI sob as dimensões construção, reforma e aparelhamento, todavia, de forma diferenciada. Com exceção de Aracaju e Rio de Janeiro, que têm as estratégias iguais ao plano nacional, as demais capitais possuem estratégias mais específicas para a sua realidade e necessidade.

Os dados indicam que as capitais com maior número de estratégias voltadas para as dimensões analisadas também possuem o número de estabelecimentos da EI na rede pública, e o inverso também é verdadeiro, quanto menos estratégias as capitais têm voltadas para as dimensões, o número de estabelecimentos são maiores na rede privada, com a exceção de Vitória, que possui poucas estratégias nessa relação, mas que a sua rede pública é maior que a privada. Esse resultado nos mostra que as capitais que demonstram dar mais atenção a essas dimensões são as que estão com maiores índices da rede pública, e que quanto menor a atenção dispensada, menores são as quantidades de ações propostas para fortalecimento da rede pública.

Como parte do planejamento educacional os planos de educação, tanto nacional, estadual, como municipais, são o centro de disputas e discussões, logo a sua elaboração envolve diversos sujeitos e interesses que também envolvem relações de disputas, quer sejam, ideológicas, de poder, dos recursos destinados a essa etapa educacional, nesse sentido Lemos (2020) afirma que por ter condições continentais e 5.570 municípios é um “campo de muitas disputas” evidenciado nos planos de educação de cada um deles.

Um desses campos é disputa entre público e privado, vemos que em grandes capitais essa relação se intensifica, principalmente quando a rede privada se sobressai em números mais que a rede pública, isso se torna mais preocupante quando a creche privada é a que possui maiores números, pois denuncia que a pré-escola está recebendo maior atenção que a creche. Sobre isso, Vieira (2023) aduz que:

No que se refere à obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade, observamos duas tendências: a fragmentação da Educação Infantil, em que se valoriza a pré-escola em detrimento da creche, inclusive em termos de financiamento, e a aproximação da etapa seguinte da educação, pressionando-a para um currículo escolarizante; e a ausência da obrigatoriedade do Estado em gerir a creche, possibilitando vários tipos de arranjos de gestão, inclusive na relação público e privado (p.1033).

Complementando a fala de Vieira (2023), em sua pesquisa sobre Direito à Educação Infantil no Brasil e na região Nordeste, Macedo e Silva (2022) afirmam que há:

[...] o crescimento da iniciativa privada e o consequente fortalecimento do mercado educacional, que, diante da insuficiência de vagas públicas, garantidas diretamente pelo Poder Público, ampliou, na última década, sua atuação no atendimento das crianças pequenas (p. 36-37).

E esse crescimento foi perceptível não apenas na região nordeste, mas, nas capitais em que a rede privada tem superado, em números, a rede pública, principalmente, em nas grandes capitais como São Paulo, Belo Horizonte, Distrito Federal. Um dos motivos para isso, conforme Santos, Alves e Cardoso (2019) é a falta de recursos financeiros, que tem tido influência na relação das parcerias do público e privado, pois os municípios com poucos recursos não conseguem atender sozinhos a demanda existente, isso fica explícito nas estratégias que trazem como fonte para a construção, reforma e aparelhamento de suas instituições os programas do governo federal, e apenas três indicaram recursos próprios para tal.

Tratando sobre o PNE, Dourado (2016) afirma que “não resta dúvida de que o financiamento e, por decorrência, o fundo público são um campo em disputa no cenário de materialização do Plano” (p. 29), no caso de nossa pesquisa, mais estritamente, a falta de recursos financeiros trava a construção, a reforma e o aparelhamento das IEI, e como consequência não aumenta a oferta de vagas, de forma que a Meta 1 seja cumprida, e, muitas vezes, quando aumenta, as condições desse atendimento, como já vimos anteriormente, não possui a qualidade necessária e indicada nos próprios documentos nacionais. Fazendo a relação entre o atendimento e o seu financiamento, Santos e Sousa Júnior (2017) afirmam que:

Considerem-se os baixos percentuais de atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, principalmente quando se trata do segmento de 0 a 3 anos, a imensa demanda por vagas, as condições precárias de ofertas dos serviços, tanto em relação à qualificação docente, quanto em relação à infraestrutura física e pedagógica das instituições e aos processos de desigualdades educacionais no atendimento. Nesse sentido, é importante incrementar os debates sobre a ampliação da “cobertura, a formação das professoras, condições de infraestrutura, proporção adulto-criança, organização dos espaços” (MACEDO; DIAS, 2011, p. 179) e, sobretudo, a expansão dos recursos para o financiamento dessa etapa da educação (p. 263).

Como parte das políticas públicas educacionais do governo nacional, o Proinfância tem se destacado por contribuir com a melhoria das IEI, 17 capitais sinalizaram em seus planos que contam com o programa nacional de construção reestruturação de escolas para expandir ou como já dissemos antes, redirecionar o atendimento de instituições que estejam em situações precárias nas quais não há condições de reforma, corroborando com as discussões anteriores.

Como já dissemos anteriormente, não há como se pensar em uma educação de qualidade para as crianças pequenas sem pensar na infraestrutura das IEI. Por isso, é imprescindível, entre outras coisas, construir, reformar e aparelhar as IEI, pois como os dados de matrículas nos indicam ainda falta muito para que todas as crianças tenham seus direitos atendidos. É preciso, por um lado colocar em execução os dispositivos legais que tratam desse tema, por outro, assegurar recursos públicos e a obrigatoriedade para que o que está posto na lei seja implementado.

Em síntese, o tema e dimensão da infraestrutura recebeu de certa atenção por parte de algumas capitais, umas mais que outras. Vale ressaltar que algumas das capitais apenas copiaram as estratégias do plano nacional, o que não retira o fato da estratégias e dimensão constar no documento, porém não indica especificidades nem é capaz de indicar o esforço e atenção de tais entes da federação com a infraestrutura

Por um lado, essas constatações surpreendem, pois não se esperava que o tema tivesse recebido certa atenção. Por outro, lado observa-se que em muitos casos a abordagem é panorâmica ou genérica, sem muito detalhamento e sem apontar fonte de recursos, bem como um caráter de obrigatoriedade para com a execução. Além disso, observou-se que geral grande parte das capitais concentra o atendimento da EI no setor privado, principalmente, na creche. Esse aspecto é mais marcante nos municípios/capitais maiores e com maior capacidade orçamentaria. O que é contraditório, haja vista espera-se que municípios mais desenvolvidos e com maior capacidade orçamentária e financeira poderiam melhor atender a EI, e, por tanto, poderia apresentar maior alcance da Meta 1 e mais atenção ao tema da infraestrutura; porém, essas apresentam maior atendimento da matrícula privada.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa de mestrado tratou do tema da infraestrutura das instituições de educação para as crianças pequenas e teve como objetivo analisar a categoria infraestrutura na Meta 1 dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras, no que se refere às dimensões de construção, reforma e aparelhamento das instituições. Tivemos como pressuposto a importância da infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI) para assegurar o atendimento e o desenvolvimento integral da criança pequena e da relevância do PME para o planejamento da educação pública nos municípios do país.

No processo de investigação encontramos alguns limites para realização de nossa pesquisa e seu resultado. Um desafio para quem faz uma pesquisa documental é conseguir acesso aos documentos e informações. Pois, por vezes o acesso nem sempre é fácil, como também por vezes os dados e informações não estão organizados de forma que facilite a compreensão por parte de quem a eles busquem acesso. Muitas informações que deveriam ser acessíveis para todo cidadão, estão fora do alcance da maioria, e para complicar ainda mais a situação em 2019 foram feitas mudanças, a partir do Decreto nº 10.046, de 9 de outubro de 2019, na LAI, de forma que aumentou a delegação do nível de compartilhamento das informações, ou seja, as categorizações (amplo, restrito e específico) de acesso a informações públicas pelo gestor dos dados, aumentando a possibilidade de haver restrições de acesso às informações que deveriam ser de categoria ampla.

Outro ponto é falta de dados disponibilizados pelos entes federais, que no nosso caso, são as capitais, que deixaram de informar ou enviar os dados aos respectivos órgãos. Os próprios Planos Municipais de Educação foi um dos limites, haja visto que não foram todas as capitais que o elaboraram conforme indicado no documento Cadernos de Orientação, resultando na omissão de informações relevantes, não apenas para nossa pesquisa, mas, para que a comunidade possa acompanhar o que foi planejado para a educação do seu município e comparar com o que tem sido executado.

Mesmo enfrentando esses entraves, prosseguimos com a pesquisa. Entendemos que as lacunas existentes ainda são enormes, a luta por uma educação de qualidade para as crianças pequenas ainda continua, mas, os avanços também precisam ser notados. É preciso levar em consideração que a infraestrutura é um aspecto relevante para o desenvolvimento integral da criança, por isso, deve ser levado em consideração ao se pensar numa educação de qualidade.

Desse modo, a elaboração de documentos com os parâmetros e padrões mínimos necessários para o atendimento infantil, tais como os Parâmetros Nacionais da Qualidade da

Educação Infantil e os Parâmetros de Infra-estrutura – IEI. À vista disso, esses documentos devem ser considerados ao se construir, reformar e aparelhar essas instituições. Contudo, a sua existência não resolve os problemas de infraestrutura que atinge grande parte das instituições educacionais em todo país.

Faz-se necessária à sua efetivação, serem colocados em prática por cada município, que é o responsável pela EI. É preciso que esses padrões e parâmetros sejam contemplados nos planejamentos, nacional, estadual e municipal, e, é aqui que os Planos Municipais de Educação se inserem, por serem considerados como instrumentos de planejamento das ações governamentais para a educação do município, deveriam abarcar todos os elementos e aspectos da educação do seu sistema de ensino. Como elemento relevante na EI, a infraestrutura das IEI também deve ser considerada nas ações do município, portanto, fazer parte do PME.

É preciso lembrar que este estudo não pretendeu fazer uma análise individual de cada capital, mas, analisá-las de forma conjunta para que pudéssemos ter uma percepção de como a infraestrutura das Instituições de Educação Infantil tem sido tratada dentro da totalidade das capitais. Descobrimos que apesar de todas as 27 capitais possuírem pelo menos uma estratégia sobre a infraestrutura, esta ainda não é um tema trabalhado com detalhes em boa parte delas. Com relação às dimensões constatamos que as capitais articulam em seus planos, a construção, a reforma e o aparelhamento das suas IEI com a legislação vigente e com os documentos que tratam dos padrões e parâmetros, entretanto, ainda existem instituições que possuem uma infraestrutura precária, e para conseguir sanar essas lacunas faz-se necessário haver a colaboração entre os entes federados, principalmente no que tange aos recursos financeiros.

A colaboração entre os entes federados demonstra a interdependência existente entre eles, e, que convergem para o que está posto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e que auxilia na unidade mesmo nas diversidades (regionais, climáticas, culturais, de etnias) que há no país, ou seja, padrões e parâmetros único para todo o país, mas, com abertura para que os municípios atendam às suas necessidades.

O Proinfância converge esses dois pontos, os padrões e parâmetros únicos nacionalmente e os recursos do governo federal para sua execução. Entretanto, como outrora dissemos, não é tão fácil assim obter uma unidade. Os limites que são levantados para a realização desses projetos só dificultam ainda mais que haja as adequações necessárias para que a infraestrutura das instituições educacionais esteja dentro da qualidade esperada pela comunidade e para as crianças. Contudo, cabe o reconhecimento de que o Proinfância tem contribuído para mudar a situação de negligência da EI de muitos municípios, e tem

representado, nem sempre, mas, em alguns casos, como ferramenta de expansão da oferta de EI.

Ao observarmos o crescimento de rede privada, e em algumas capitais, em detrimento da rede pública, é preocupante, pois, pode significar que um dos fundamentos da educação, que é a gratuidade, está em risco, limitando as crianças mais vulneráveis ao não atendimento na EI, que lhe é um direito. Além desse risco, existe a brecha que a LDBEN/1996 possui ao permitir a que parte dos recursos públicos sejam disponibilizados para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, ou ainda através da concessão de bolsas de estudos na falta de vaga na rede pública (Brasil, 1996). Fatores esses que implicam diretamente no crescimento ou não da rede pública de educação para as crianças pequenas.

Considerando todos esses aspectos que reafirmamos que a infraestrutura das IEI não deve ser qualquer uma, não é qualquer lugar que serve para atender as crianças, é preciso sim pensar esse elemento educacional de forma que ele cumpra seu papel educacional e que seja sempre um lugar de desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, mental, biológico e social.

Queremos encerrar nosso texto com a participação dos protagonistas das políticas públicas educacionais voltadas para as crianças, por isso, trouxemos artes de crianças que estão na Educação Infantil, como forma de representá-las em nosso trabalho. Estas artes pertencem a duas crianças, de 4 e 5 anos, são filhas de colegas da turma de mestrado, outra de 2 anos é a criança mais nova da nossa família, e outra está matriculada na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da UFCG, estas foram confeccionadas por elas de forma livre e criativa a nosso pedido, com autorização dos responsáveis, que assinaram um termo de utilização da imagem e nome das crianças.

Além disso, trazemos também, uma pequena reflexão sobre as artes que as crianças nos enviaram. Mesmo sem que fosse combinado, houve uma coincidência interessante na temática que cada uma utilizou em seu desenho. O desenho de Ana, reflete a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, sendo algo que ela mais gosta de fazer quando está em sua unidade educacional; Maria Luisa fez o autorretrato, a criança deve ser o protagonista das políticas públicas educacionais, deve ser o centro das atividades e por quem a infraestrutura das IEI devem ser propostas e executadas; Esha com o desenho de sua família, com a apreciação do sol e da nuvem, traz a dimensão da relevância da educação ser partilhada também com a comunidade, pois a criança necessita ser amparada por todos e, Alice, nos brindou com a casinha da areia, seu local preferido na UAEI, as preferências infantis também devem ser reconhecidas e levadas em consideração na educação infantil.

Ana Brincando – Ana, 5 anos



Sol, nuvem, Eu, Mamãe e Papai - Esha Kumari, 2 anos.



Auto retrato - Maria Luisa, 4 anos.



A casinha da terra da UAEI, Alice, 4 anos.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Lais Hilario. **O direito à educação infantil em Uberlândia**: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32884/4/DireitoEduca%c3%a7%c3%a3oInfantil.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- AMBIENTE. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Online**. 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ambiente>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 39–43, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- ARACAJU (SE). **Lei nº 84/2015**. Estabelece o Plano Municipal de Educação de Aracaju.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZANHA, José Mário Pires. **Política e planos de educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70–78, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/953>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- BELÉM (PA). **Lei nº 129, de 24 de junho de 2015**. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.
- BELO HORIZONTE (MG). **Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.
- BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *In*: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia, Feusp, 1998. v. 1, p. 165-177.
- BOA VISTA (RR). **Lei nº 019/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015- 2025 e dá outras providências.
- BORDIGNON, Genuíno. Planos de governo e políticas de estado: muitos planos, pouco planejamento. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014, p. 29-53.
- BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **Espaço(s) na educação infantil**: entre políticas e práticas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10409>. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Fundeb amplia recursos da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2006c. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/214-noticias/296700251/7389-sp-574206921?Itemid=164>. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015a. 404 p. il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **FUNDEF**: fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, manual de orientação. Brasília, s.d.c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil – Proinfância. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/proinfancia-par/educacao-infantil-proinfancia>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PROINFÂNCIA**. Ministério da Educação (MEC), (s.d.b). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Descritivo para Aquisição de Mobiliário e Equipamentos Proinfância** - Tipos B e C. 2013b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/pro_infancia/projetos_arquiteticos/manual_proinfancia_aquisicao-de-mobiliario-e-equipamentos_2013.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para Reformulação de Obras** - Metodologia Inovadora para Metodologia Convencional. 2015b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/pro_infancia/cheche-tipo-1/proinfancia_tipo_1-2_manual-reformulacao-mi-convencional.pdf. Acesso em: 0 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Técnico** - Orientações gerais para preenchimento dos dados no SIMEC. 2013a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/pro_infancia/Manuais/orientacoes_preenchimento_simec_solicitacao_creches_tipos_bc_mi.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC atualizará parâmetros de qualidade da educação infantil. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/mec-atualizara-parametros-de-qualidade-da-educacao-infantil>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. PAR - Plano de Ações Articuladas. (s.d.d). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil Encarte 1**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 17/2010, de 8 de dezembro de 2010. Institui as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 fev. 2011. Seção 1, p. 25. Relator: Cesar Callegari. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar

Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, volume 1**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, volume 2**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeira Infância**. (s.d.a) Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. DATASUS. Tabnet. **Produto Interno Bruto (PIB) per capita** - Ficha de qualificação Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2000/fqb03.htm#:~:text=Mede%20a%20produ%C3%A7%C3%A3o%2C%20por%20habitante,possibilitando%20a%20compara%C3%A7%C3%A3o%20entre%20regi%C3%B5es>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **O Plano Municipal de Educação** - Caderno de Orientações. 2014c.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União**. Relatório de atividades do Tribunal de Contas da União – 2017. Brasília: TCU, 2018.

CAMPO GRANDE (MS). **LEI nº 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande - MS e dá outras providências.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 5–20, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/978>. Acesso em: 25 set. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113–127, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/754>. Acesso em: 27 jul.2023.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita a criança - Critérios para a unidade creche. In: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; FERNANDES, Fabiana Silva; RIBEIRO, Bruna. A gestão da educação infantil no Brasil. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, São Paulo, 2012. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_3.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING; Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 15–33, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vhL4FGMRF6pbyHPb6SsdLkv/#ModalHowcite>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CAMPOS, Rosânia. A Educação Infantil e as Organizações Internacionais: Quando o Foco não é Priorizar. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v. 21, Nº 18, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/996/1071>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CAPCS. Centro de Apoio à Pesquisa no Complexo de Saúde. **Você sabe o que são Operadores Booleanos?** Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em: 17 out. 2022.

CARVALHO, Mara I. Campo de; RUBIANA, R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª ed. Cortez, São Paulo, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO:**

trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 259-315.

CRIANÇA. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Online**. 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/crian%C3%A7as>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CUIABÁ (MT). **Lei nº 5.949 de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Cuiabá para o período de 2015/2024.

CURITIBA (PR). **Lei nº 14681, 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba.

CURY, Carlos Roberto Jamil 1. As categorias. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 21-52. (Coleção Educação Contemporânea).

CURY, Carlos Roberto Jamil 2. **Educação e Contradição**. São. Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Plano Nacional de Educação**: nacional, federativo, democrático e efetivo. RBPAAE – v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1217–1252, out. 2018.

DAVIES, Nicholas. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação: 10% do PIB é a salvação? In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014, p. 183-205.

DISTRITO FEDERAL (DF). **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação– PDE e dá outras providências.

DOURADO Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677–705, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p. (PNE em Movimento, ISSN 2448-4288 ;1).

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1 ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, FEUNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2007, 6ª ed., 112 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios - FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 6ª, FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2007, 6ª ed., 112p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

FLORIANÓPOLIS (SC). **Lei Complementar nº 546, de 12 de janeiro de 2016**. Formaliza o Plano Municipal de Educação.

FORTALEZA (CE). **Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **O planejamento educacional no Brasil**. 2011. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em 16 nov. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Passo a passo como planejar as Conferências Municipais de Educação. **CONAE 2022- Conferência Nacional de educação**. (s.d.). Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/passoa_passo_conae_2022.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

FRAGO, Antonio Viñao.; ESCOLANO, Agustín. **Do espaço escolar Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 11-29.

GOIÂNIA (GO). **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. Método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Dossiê: Desafios da docência em contextos emergentes**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759/39300>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GUIA GEOGRÁFICO. **Brasil Turismo, Geografia**. Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/geografia.htm>. Acesso em: 16 jan. 2024.

HEILAND, Helmut. Friedrich Fröbel. **Coleção Educadores**. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 138 p.

INFÂNCIA. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Online**. 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ambiente>. Acesso em: 28 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência IBGE Notícias**. População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>. Acesso em: 28 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas Escola**. Mapa do clima. Disponível em: https://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_clima.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Sistema IBGE de Recuperação Automática. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9606>. Acesso em: 15 fev. 2024.

JOÃO PESSOA (PB). **Lei Ordinária nº 13.035, 19 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências.

JUNIOR, Adel Ferreira Campos. **Plano municipal de educação Corumbá - MS (2015-2025): ações e processos para o cumprimento da meta 1 – educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9306352. Acesso em: 9 jul. 2023.

LEMOS, Adriane Guimarães de Siqueira. PNE (2014-2024) e a educação infantil: embates na proposição das políticas de estado para a criança. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma avaliação da implementação do programa Proinfância em Erechim**: a política dos espaços escolares. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/692>. Acesso em: 7 jul. 2023.

KUHLMAN JR., Moysés 1. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5–18, maio 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 ago. 2023.

KUHLMANN JR., Moysés 2. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2ª ed., 2001, 210 p.

MACAPÁ (AP). **Lei nº 2.178/2015-PMM**. Aprova o Plano Municipal de Educação, de Macapá (PME/MCP) e dá outras providências.

MACEIÓ (AL). **Lei Municipal nº. 6.109, de 01 de fevereiro de 2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Maceió 2012-2022.

MACEDO, Roseane Rodrigues de; SILVA, Andréia Ferreira da. Direito à Educação Infantil no Brasil e na região Nordeste: dualidade entre as definições legais e as condições de acesso e permanência. In: SILVA, Maria do Socorro; RODRIGUES, Melânia Mendonça; MELO, Naara Queiroz de (orgs). **Educação da resistência**: reflexões e práticas. Campina Grande, EDUFCEG, 2022. *E-book* (p. 21-62). Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/29465/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DA%20RESIST%C3%8ANCIA%20REFLEX%C3%95ES%20PR%C3%81TICAS%20-%20E-BOOK%20EDUFCEG%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:

13 nov. 2022.

MANAUS (AM). **Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências.

MACHADO, Elka Cândida de Oliveira. Educação Infantil e a meta de universalização e ampliação nos municípios goianos. In: PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. p. 100-121. Disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MARTINS, Jessica Nascimento. **Educação Infantil e infraestrutura**: uma análise do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19642/1/J%c3%a9ssicaNascimentoMartins_Dissert.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUZA, Camila Azevedo; MELO, Marcelo Paula de. Determinantes externos da formação para o trabalho simples. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 45-74.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: UNICAMP, 2000. 457p. ISBN. 8586091189.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Por que as crianças? In: CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro; ARAUJO, José Carlos Souza. **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho.** Uberlândia: EDUFU. ISBN: 978-85-7078-141-3, 2007.

NAÇÕES UNIDAS. **História da ONU.** Disponível em: <https://unric.org/pt/historia-da-onu/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

NATAL (RN). **Lei nº 6.603 de 01 de abril de 2016.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal, e dá outras providências.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. TAVARES, Darlyng Maria Gomes. A relação conflituosa entre a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Emenda Constitucional 95/2016. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 34, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/93645>. Acesso em: 8 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Khun de; Amaral, Mac Cleide de Jesus; PIMENTEL, Braga Gabriela Sousa Rêgo. Políticas Públicas de educação infantil: a implementação do programa Proinfância no Brasil. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e17191, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17191>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PALMAS (TO). **Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016.** Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007a

PINTO, José Marcelino de Resende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v 8, n 1, p.23 a 46, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/457/440>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PINTO, José Marcelino de Resende. **Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios.** Cadernos de Pesquisa, v. 44, p. 624-644, 2014.

PORTO ALEGRE (RS). **Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação (PME).

PORTO VELHO (RO). **Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de

Educação, do Município de Porto Velho para o decênio 2015/2024, e dá outras providências.

RECIFE (PE). **Lei nº 18.147/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento; FALEIROS, Vicente de Paula. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Revista Diálogo Educacional**. [online]. 2013, vol.13, n.39, pp.691-709. ISSN 1981-416X. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v13n39/v13n39a12.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

REZENDE, Leonardo Milhomem. **Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil – Proinfância: uma proposta metodológica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPS. Rio de Janeiro, Bloch, 1986, 157 p. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

RICCI, Aline do Nascimento. **Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4015730. Acesso em: 25 jul. 2023.

RIO BRANCO (AC). **Lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 -2025 e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Lei nº 6.362 de 28 de maio de 2018**. Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Sob o signo do embate: avanços e limites da participação popular na democratização da gestão educacional**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori. Coleção Educadores. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida; Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 1984, p. 73–79. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2003, p. 53-80.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25–63, mar. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, nº141, p. 693–728, dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SALVADOR (BA). **Lei nº 9.105/ 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências.

SANTOS, Arlete Ramos dos; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. A Implementação de Políticas Públicas para a Educação Infantil dos Municípios de Ilhéus e Itabuna/BA. In: Infância, educação Infantil e formação de educadores: desafios e perspectivas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, 2019. p. 95-107.

Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1524>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, Gabriela Oliveira. Educação Infantil em foco: uma análise das políticas públicas de infraestrutura para as instituições educacionais. In: **V Simpósio de Pedagogia – SIMPED: Esperançar em tempos de pandemia: a imortalidade da pedagogia freiriana**. 2021, Ilhéus. Anais Eletrônicos V Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X. p.159-180. Disponível em: https://www2.uesc.br/eventos/anexo/anais_simped_2021.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

SANTOS, Gabriela Oliveira; SANTOS, Joedson Brito dos. Financiamento e Infraestrutura na Educação Infantil: algumas implicações no trabalho docente. In: **Seminário Nacional de Administração Educacional - Reformas do Estado e Políticas Educacionais no Brasil: o público e o privado em questão**. Encontro Estadual da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação - ANPAE, 2010, Teresina - PI. ANPAE Teresina, 2010. v. 1 CD-ROM. ISBN 978-85-7463-339-8. Acesse o CD-ROM.

SANTOS, Gabriela Oliveira; SANTOS, Joedson Brito dos. Os Planos Municipais de Educação e a gestão democrática. Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da Educação. v. 9 n. 18 (2023): Revista de Educação Interterritórios. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/259575>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, Joedson Brito dos. Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios. IOSR Journal of Research & Method. In: **Education (IOSR-JRME)**. Volume 10, nov. dec. 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos. Financiamento da Educação Infantil no Tocantins: evolução dos gastos e a trajetória da oferta. SODEBRAS, Volume 17 – n. 196 – Abril/2022. Disponível em: <http://sodebras.com.br/edicoes/N196.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O Fundeb e a Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2015. 187 p.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017, p. 261-284. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SÃO LUÍS (MA). **Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, (projeto de Lei nº 415/12, do executivo, aprovado na forma de substitutivo do legislativo)**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo.

SAVIANI, Dermerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermerval; ALMEIDA, Soares Jane, SOUZA, Rosa Fátima; TERESA, Vera. **O legado educacional do Século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea, p.11-57.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Niterói, RJ: [s. n.], 2004. p. 392. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004.

SILVA, Fernanda Grazielle Valoto da. **A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil nos CMEI’S de Curitiba**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10222613. Acesso em: 9 jul. 2023.

SILVA, Joyce Danielly Pedrosa da. **Políticas públicas e a Educação Infantil no município do Recife: Analisando as Metas do atual Plano Municipal de Educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7784810. Acesso em: 24 jul. 2023.

SOUZA, Kilma Wayne Silva de; MELO, Naara Queiroz de; RODRIGUES, Melânia Mendonça. Educação Infantil em Campina Grande/PB: constrangimento do direito e consentimento da mercantilização. *In*: SILVA, Maria do Socorro; RODRIGUES, Melânia Mendonça; MELO, Naara Queiroz de (orgs). **Educação da resistência: reflexões e práticas**. Campina Grande, EDUFCG, 2022. *E-book* (p. 63-94). Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/29465/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DA%20RESIST%C3%8ANCIA%20REFLEX%C3%95ES%20PR%C3%81TICAS%20-%20E-BOOK%20EDUFCG%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2022.

TEIXEIRA, Cíntia Maria. As Mulheres no Mundo do Trabalho: Ação das Mulheres, no Setor Fabril, para a Ocupação e Democratização dos Espaços Público e Privado. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Abr-Jun 2009, Vol. 25 n. 2, pp. 237-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ZrB5pJb4fw7pdGfdQJ7Y43G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

TERESINA (PI). **Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME e dá outras providências.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. A Liga das Nações: um sonho universal que resistiu ao teste do tempo. **Correio da UNESCO**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2020-1/liga-das-nacoes-um-sonho-universal-que-resistiu-ao-teste-do-tempo>. Acesso em: 13 ago. 2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança** (s.d.c). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 17 ago. 2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Desenvolvimento infantil** (s.d.a). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 4 ago. 2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **História dos direitos da criança** (s.d.b). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20enuncia%20que%20todas,instile%20consci%C3%Aancia%20e%20dever%20social>. Acesso em: 4 ago. 2023.

Vieira, Emília Peixoto. Projetos de Infância e de Educação Infantil em contextos diversos: estudos sobre Brasil e França. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1026–1045, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.72582. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72582>. Acesso em: 10 jul. 2023.

VIEIRA, Emilia Peixoto; SANTOS, Carla dos Reis; RAMOS, Louise Lamony Gomes. Infraestrutura escolar na Educação Infantil. *In*: VIEIRA, Emilia Peixoto; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; SEDANO, Luciana (organizadoras). **A educação em debate**. Curitiba, CRV, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. VINHA, Márcia Pileggi. *Psicologia*, USP, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sete aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: Papers, 2018.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 8.829**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEV.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUADRO, EM PERCENTUAL, DO MONITORAMENTO DOS RELATÓRIOS DO PME

Estado	Elaborou o relatório %	Não elaborou o relatório	Estado	Elaborou o relatório %	Não elaborou o relatório
Brasil	61,83	34,09	Pará	14,58%	75,42%
Acre	81,82%	18,18%	Paraíba	57,40%	42,60%
Alagoas	37,25%	62,75%	Paraná	92,98%	7,02%
Amapá	6,67%	93,33%	Pernambuco	40,54%	59,46%
Amazonas	27,42%	72,58%	Piauí	44,26%	55,74%
Bahia	38,61%	61,39%	Rio de Janeiro	57,61%	42,39%
Ceará	61,96%	38,04%	Rio Grande do Norte	53,29%	46,71%
Distrito Federal	100%	0%	Rio Grande do Sul	66,73%	33,27%
Espírito Santo	25,64%	74,36%	Rondônia	40,38%	59,62%
Goiás	63,82%	36,18%	Roraima	93,33%	6,67%
Maranhão	28,11%	71,89%	Santa Catarina	82,37%	17,63%
Mato Grosso	46,81%	53,19%	São Paulo	49,95%	54,05%
Mato Grosso do Sul	91,14%	8,86%	Sergipe	48,00%	52,00%
Minas Gerais	56,15%	43,85%	Tocantins	82,01%	17,99%

Fonte: Elaboração própria com base no quadro 4.