

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

ÉRICA GIARETTA BIASE

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE: confronto entre o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025) e a lógica privatista em curso

UBERLÂNDIA

2023

ÉRICA GIARETTA BIASE

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE: confronto entre o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025) e a lógica privatista em curso

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lúcia de Fátima Valente.

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B579d
2023

Biase, Érica Giaretta, 1978-

Direito à educação infantil de qualidade [recurso eletrônico] :
confronto entre o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG
(2015-2025) e a lógica privatista em curso / Érica Giaretta Biase. - 2023.

Orientadora: Lúcia de Fátima Valente.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7036>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

I. Educação. I. Valente, Lúcia de Fátima, , (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 15/2023/358, PPGED				
Data:	Trinta e um de março de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:20	Hora de encerramento:	18 h
Matrícula do Discente:	11913EDU017				
Nome do Discente:	ÉRICA GIARETTA BIASE ÁVILA				
Título do Trabalho:	"O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE: confronto entre o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025) e a lógica privatista em curso."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: uma análise das políticas e práticas"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Gercina Santana Novais - UNIUBE; Leonice Matilde Richter - UFU; Maria Célia Borges - UFU e Lucia de Fatima Valente - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lucia de Fatima Valente, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a)].

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/04/2023, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/04/2023, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 03/04/2023, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/04/2023, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 10/04/2023, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4383105** e o código CRC **30C7B98D**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me forças, saúde, paz e sabedoria para vencer as diversidades da vida e a realização desta pesquisa.

À professora e doutora Lúcia de Fátima Valente, orientadora ímpar, pela clareza e precisão, pelo incentivo à autonomia, auxílio e encorajamento durante todo o período em que trabalhamos juntas, acreditando na minha capacidade de superar os desafios. Considero uma honra ter sido orientanda.

Às professoras e doutoras Elisa, Marina e Leonice, que aceitaram o convite para participar da Banca de qualificação, oferecendo valiosas contribuições à pesquisa. As ideias apresentadas ampliaram a qualidade do texto.

Aos colegas e membros do grupo de estudo do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE), pelos importantes debates em torno das temáticas, que contribuíram de forma significativa para o andamento deste trabalho e para a minha formação acadêmica.

Ao James e ao Ali A. Smidi, pela atenção cuidadosa e prestativa.

Às amigas Adriana Auxiliadora e Silvani, pela amizade, pelas trocas de experiências e cumplicidade constantes.

Aos profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil que me acompanharam e apoiaram diante dos desafios da vida acadêmica e profissional, vibrando positivamente e torcendo pelo meu sucesso, sempre. Gratidão!!!

À Secretaria Municipal de Educação/SME/PMU, pelo apoio; em especial, à Coordenadora da Inspeção Escolar, Izilda, pela acolhida e pelo incentivo ao andamento da pesquisa.

Ao Cemepe e a coordenação da educação infantil pela disponibilidade das informações solicitadas e contribuições no processo da pesquisa.

Aos inspetores/as da rede municipal de ensino de Uberlândia que aceitaram participar da coleta de dados e enriqueceram o trabalho com suas experiências e relatos.

À minha família, pela força e motivação. Em especial, ao meu pai, José Luiz, que me ensinou a buscar os objetivos e a não desistir nunca. À minha mãe, Elisa, pelo companheirismo e amor além da vida. Sem vocês, nada seria possível.

Ao meu esposo e mais fiel amigo, Edivânio, por compartilharmos sonhos e construirmos realidades e por me incentivar nos momentos mais difíceis e solitários.

Aos meus filhos, Davi e Ane, por terem entendido os momentos de troca de lazer com eles, em virtude dos meus estudos.

RESUMO

A presente pesquisa, situada na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação, apresenta como objetivo geral analisar e pesquisar a efetivação do direito à educação infantil no município de Uberlândia, a partir das orientações do Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025), os Indicadores de qualidade (2009) e da equipe de inspeção escolar. Especificamente, foram debatidas as políticas neoliberais, o direito a educação infantil no Brasil pós-Constituição Federal de 1988, o conceito de qualidade da educação infantil e a relação pública e privada na educação infantil no contexto nacional e regional. Metodologicamente, utilizou-se a abordagem qualitativa e, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica, documental e de Campo. Para a pesquisa de Campo, privilegiou-se a aplicação de entrevistas virtuais, a partir do aplicativo *Google Meet*, com roteiro de questões semiestruturadas, junto à equipe de profissionais da Inspeção Escolar, após aprovação da pesquisa ao comitê de ética. Após a transcrição das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo, com a organização das categorias. Salienta-se também a utilização da abordagem epistemológica do materialismo histórico dialético, que possibilitou averiguar a realidade investigada, a partir de uma leitura crítica do contexto social, econômico, político e histórico, tendo como foco o direito à educação de qualidade, identificando as contradições existentes, bem como apreendendo as relações entre os aspectos micro e macrossociais que marcam as políticas públicas envolvidas no processo de ensino do município, principalmente na educação infantil. Os resultados foram organizados em cinco categorias de análise: Participação e envolvimento no Plano Municipal de Educação; Planejamento e Projeto Político Pedagógico; Formação e condições de trabalho dos profissionais; Envolvimento da Família e o direito a qualidade da educação infantil. Conclui-se que o direito a educação de qualidade para a educação infantil não tem sido efetivado como propõe o PME (2015-2025). E as políticas públicas têm proposto caminhos para a oferta de vagas nas escolas de educação infantil que comprometem o direito e a educação de qualidade socialmente referenciada. Assim, a terceirização da educação infantil na rede municipal iniciou-se, num primeiro momento, com perspectivas paliativas, com o objetivo de suprir as demandas e ofertar as vagas à população das classes populares. No entanto, o crescente quantitativo de estabelecimentos das OSCs na rede municipal denota uma política de contrarreforma educacional. Para isso, no entanto, faz-se necessário compreender as políticas educacionais para além dos espaços institucionais. Compreende-se, na busca de universalizar a educação infantil e garantir o acesso às vagas nesta etapa da educação, as políticas públicas priorizaram as relações público-privadas com as OSCs, impossibilitando que a escola pública cresça e atenda à comunidade na construção de sujeitos históricos, culturais e sociais. O caminho ainda é longo para que a qualidade da educação se efetive, principalmente no que se refere à infraestrutura, à valorização dos profissionais e ao processo participativo compreendido como práxis política.

Palavras-chave: Educação infantil. Direito à educação. Qualidade da educação.

ABSTRACT

This research, located in the line of research State, Politics and Education Management, has the general objective of analyzing and researching the realization of the right to early childhood education in the municipality of Uberlândia, based on the guidelines of the Municipal Plan of Uberlândia (2015-2025), quality indicators (2009) and the school inspection team. Specifically, neoliberal policies, the right to early childhood education in Brazil after the Federal Constitution of 1988, the concept of quality and early childhood education and the public and private relationship in early childhood education in the national and regional context were discussed. As a method, a qualitative approach was used and, as procedures, bibliographical, documentary and field research. For the field research, priority was given to the application of virtual interviews, from the Google Meet app, with a script of semi-structured questions, with the team of professionals from the school inspection, after approval of the research by the ethics committee. After transcribing the interviews, content analysis was used, with the organization of categories. The use of epistemological approach of dialectal historical materialism is also highlighted, which made it possible to ascertain the investigated reality, based on a critical reading of the social, economic, political and historical context, focusing on the right to quality education, identifying the contradictions existing ones, as well as apprehending the relationships between the micro and macro social aspects that mark the public policies involved in the teaching process of the municipality, mainly in early childhood education. The results were organized into five analysis categories: Participation and involvement in the Municipal Education plan; Pedagogical Planning and Political Project; Training and working conditions of professionals; Family involvement and the right to quality early childhood education. It is concluded that the right to quality education for early childhood education has not been implemented as proposed by the PME (2015-2025). And public policies have proposed ways to offer vacancies in early childhood schools that compromise the right and socially referenced quality education. Thus, the outsourcing of early childhood education in the municipal network began, at first, with palliative perspectives, with the objective of meeting the demands and offering vacancies to the popular classes. However, the growing number of OSCs establishments in the municipal network denotes an education counter-reform policy. For this, however, it is necessary to understand educational policies beyond institutional spaces. It is understandable, in the quest to universalize early childhood education and guarantee access to vacancies in this stage of education, public policies have prioritized public-private relations with OSCs, making it impossible for the public school to grow and serve the community in the construction of historical subjects, cultural and social. There is still long way to go for the quality of education to become effective, especially with the regard to infrastructure, the appreciation of professionals and the participatory process understood as political praxis.

Keywords: Early childhood education. Right to education. Quality of education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Tese e dissertação selecionadas no levantamento bibliográfico, a partir dos descritores: “Direito à Educação”, “Qualidade da Educação” e “Educação Infantil”	24
Quadro 2: Principais documentos Federais para estudo e análise	31
Quadro 3: Principais documentos Municipais para estudo e análise.....	32
Quadro 4: Constituições Federais Brasileiras, a Educação Infantil e o direito à educação de qualidade.....	103
Quadro 5: Número de instituições educacionais da rede municipal de ensino de Uberlândia	187
Quadro 6: Divisão dos bairros nas zonas do município de Uberlândia	199
Quadro 7: Formações oferecidas pelo Cemepe no período de 2015 a 2017	235
Quadro 8: Quantitativos de EMEIs, OSCs e EMEF e profissionais na formação realizada virtualmente pelo Cemepe	248

FIGURAS

Figura 1: Termo “qualidade” presente no PME (2015-2025)	149
---	-----

TABELAS

Tabela 1: Matrículas educação infantil, no município de Uberlândia.....	181
Tabela 2: Número de matrículas na educação infantil, no Brasil.....	181
Tabela 3: Número de matrículas na educação infantil, no estado de Minas Gerais	182
Tabela 4: Número de matrículas na educação infantil, pela rede privada conveniada.....	185
Tabela 5: Número de matrículas na rede municipal de ensino de Uberlândia	186

GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de instituições educacionais da rede municipal de ensino de Uberlândia/2022	188
Gráfico 2: Gênero dos/as entrevistados/as.....	195
Gráfico 3: Tempo (em anos) de atuação no cargo dos profissionais entrevistados(as).....	195
Gráfico 4: Cursos de Graduação dos profissionais entrevistados(as).....	196
Gráfico 5: Cursos de Pós-Graduação (<i>Lato Sensu e Stricto Sensu</i>) dos(as) entrevistados(as)	197

Gráfico 6: Modalidades das instituições atendidas pelos(as) entrevistados(as)	198
Gráfico 7: Localização das instituições escolares nos setores/zonas de Uberlândia	200
Gráfico 8: Número de participantes nas formações não presenciais para a educação infantil, realizadas pelo Cemepe no ano de 2022.....	222
Gráfico 9: Turnos/ períodos com atendimento às crianças nas EMEIs e OSCs.....	229
Gráfico 10: Número de crianças matriculadas nas EMEIs e OSCs.....	230
Gráfico 11: Porcentagens da infraestrutura das EMEIs e OSCs relacionadas à acessibilidade dos espaços educacionais e alimentação	238
Gráfico 12: Porcentagens da infraestrutura das EMEIs e OSCs relacionadas às dependências das instituições.....	240
Gráfico 13: Infraestrutura das EMEIs e OSCs relacionadas aos equipamentos das instituições	242
Gráfico 14: Participação dos profissionais da educação nas formações continuadas virtuais realizadas pelo Cemepe/2022	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSF	<i>Building Schools For the Future</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Conselho Fiscal
CFBT	Centro de Professores Britânico
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIPI	Criação do Comitê da Primeira Infância
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
Coned	Congresso Nacional de Educação
CSDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ECPI	Educação Cuidado na Primeira Infância
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FME	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE	Fórum Nacional de Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
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
GEPOC	Grupo de Estudos em Políticas e Cidadania
GEM	Grupo de Estudos Metodológicos
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFC	<i>International Finance Corporation</i>
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQEI	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MIEIH	Movimento de Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
Paces	Programa de <i>Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria</i>
PAMC	Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba
PAR	Plano de Ações Articuladas

PCA	Programa Comunidade Ativa
PCEI	Parâmetros Curriculares para Educação Infantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDET	Plano Decenal Educação de Todos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
PPA	Plano Plurianual
PPAGs	Planos Plurianuais de Ação Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PSBP	<i>Priority School Bulding Programme</i>
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
QT	Qualidade Total
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica

Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação.
SPE	Sistema Privado de Ensino
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Udia	Uberlândia
UDIs	Unidade Desenvolvimento Infantil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Levantamento bibliográfico: educação infantil, qualidade e direito à educação.....	23
1.2 Metodologia.....	26
1.3 Estrutura do trabalho	36
2. O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	38
2.1 As políticas públicas educacionais para educação infantil pós-Constituição Federal de 1988	46
3. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ORIGEM E CONSTRUÇÃO NO TEMPO PRESENTE	84
3.1 O direito à educação infantil na história brasileira Pós-constituição de 1988.....	95
4. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	121
4.1 Os Indicadores de qualidade da educação infantil.....	133
4.2 A qualidade da educação infantil no município de Uberlândia.....	144
5. A “RELAÇÃO” PÚBLICO X PRIVADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO NACIONAL E REGIONAL	153
5.1 As “relações” público-privadas na educação brasileira.....	156
5.2 A expansão da educação infantil no município de Uberlândia a partir das metas do Plano Municipal de Educação/PME (2015-2025) e as relações com o público e privado	173
6. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: A PERSPECTIVA DO GRUPO DE INSPECTORES(AS) DA SME ...	192
6.1 Perfil dos entrevistados.....	194
6.2 Participação e avaliação do PME (2015-2025)	202
6.3 Proposta pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia ..	217
6.4 Formação e condições de trabalho dos profissionais.....	246
6.5 Envolvimento das famílias no processo educacional das instituições de educação infantil do município	263
6.6 Direito e qualidade no atendimento da educação infantil do município de Uberlândia...	269
CONSIDERAÇÕES	285
REFERÊNCIAS.....	294

APÊNDICES	325
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	326
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	329
ANEXO	331
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	333

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo relaciona-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, concentrando-se na compreensão do direito à educação infantil de qualidade, analisando elementos do Plano Municipal, dos Indicadores de qualidade e os relatos dos/as inspetores/as, a partir da realidade das escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia – MG.

Assim, o objetivo principal da pesquisa consistiu em compreender e analisar o direito e a qualidade da educação infantil no município de Uberlândia, tendo como referência as dimensões dos Indicadores de qualidade propostas pelo Ministério da Educação (MEC) (2009), como uma autoavaliação da educação que afere aspectos pedagógicos e administrativos das instituições de educação infantil e a efetivação do Plano Municipal de Educação (2015-2025) no encaminhamento das políticas educacionais do município para as crianças pequenas, relacionado à Meta 3: Garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social da educação – Diretriz I: Fomento Expansão e Promoção da Qualidade da educação infantil – das Estratégias 1 a 6, a partir dos relatos do grupo da inspeção escolar da rede municipal de ensino de Uberlândia

Ao apresentar a questão do direito à educação de qualidade, destacam-se fatores também significativos da Constituição Federal – CF/88, direcionados para a educação infantil, situados no art. 206 e 208, do citado dispositivo (BRASIL, 1988). O primeiro artigo, da CF/88, referenciado destaca princípios de **padrões de qualidade**, incluindo a educação infantil. O segundo artigo prioriza a educação como dever do Estado, por meio do **atendimento às crianças** de até seis anos de idade em creches e pré-escolas. Desse modo, essa etapa de ensino tem seus direitos garantidos na legislação a partir da CF e deve ser oferecida pela União e efetivada com qualidade.

Desse modo, no decorrer da trajetória política brasileira vivencia-se alguns avanços, a partir de programas, projetos e leis divulgados e defendidos pelos governos, e retrocessos, com a ausência de políticas públicas e de investimentos na área da educação infantil. Atuando como profissional no campo educacional, desdobramentos dos interesses políticos diretamente no espaço institucional são observados, com ganhos e prejuízos no desenvolvimento da educação.

Dessa forma, apresenta-se, resumidamente, alguns caminhos percorridos por esta pesquisadora, que influenciaram e contribuíram, por meio de sua trajetória – nos âmbitos

acadêmico e profissional – a pesquisar a temática e o seu interesse/motivação na realização desta pesquisa, posto que, desde a tenra idade, a profissão docente é fator de admiração por parte da pesquisadora.

A pesquisadora ainda credita ao contexto social, cultural e familiar como motivos que contribuíram para sua trajetória acadêmica e profissional na área da educação. A proximidade de exemplos familiares constantes na sua vida, as experiências enriquecedoras na infância e na adolescência, vivenciadas em região rural, localizada em um distrito de Uberlândia, as dificuldades e, ao mesmo tempo, o incentivo para a superação das barreiras constituíram-se, para mim, em boas lembranças e geração de ideias.

Nas minhas experiências de infância, os cenários escolares foram construídos no fundo do quintal, debaixo de árvores, onde o muro era a lousa, o carvão se tornava o giz e as irmãs mais novas e as crianças da vizinhança se tornavam alunos e alunas. Essas brincadeiras marcaram grande parte desse momento inicial da minha vida profissional, que atualmente se efetiva com as reflexões e as experiências recriadas com as práticas e os momentos dialogados nos espaços escolares que integram a história que continua sendo escrita e se faz presente a cada instante, motivando novas construções e reconfigurações em minha trajetória profissional e acadêmica.

Minha trajetória estudantil teve início numa instituição pública localizada na zona rural. Na pré-escola, vivenciei um momento curto, por volta de dois meses. Por ser a filha primogênita, a minha mãe se dedicou à minha alfabetização em casa. Quando fui matriculada na escola, logo realizaram um diagnóstico e fui remanejada para a primeira série do Ensino Fundamental. Recordo-me do carinho, da dedicação dos docentes, das brincadeiras, cantigas de roda, pinturas, dos desenhos e das histórias que marcaram esse período de aprendizagens fundamentais.

No Ensino Fundamental I e II, também foram vivenciadas experiências importantes para a minha trajetória profissional e acadêmica. A responsabilidade crescente a cada ano, a participação e o envolvimento com as atividades propostas, avaliações, pesquisas, experiências científicas direcionadas pelos professores constituiu a base para novos desafios que logo chegaram, junto com o Ensino Médio. A participação em eventos, como Feira de Ciências, exposições e explanações dos trabalhos realizados em grupo ou individualmente, com o objetivo de enriquecer os estudos, foram marcantes e se estabeleceram como um processo participativo, incentivador e rico de crescimento, como estudante.

No Ensino Médio, foi realizado o primeiro ano do colegiado, e depois, adolescente, escolheu cursar o Magistério, já pensando em seguir a profissão docente, ao mesmo tempo

vislumbrando prosseguir os estudos em nível superior e realizar o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse contexto, novos desafios e responsabilidades foram visualizados e objetivos foram traçados. Nesse período, eu já tinha clareza pela área de humanas e pelo curso de Pedagogia, devido à minha própria história de vida e às vivências diárias decorrentes da minha atuação.

Em 1997, ingressei no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, no qual vivenciei momentos de muita aprendizagem e perspectivas dentro da área da educação. A participação em congressos, seminários, encontros científicos, a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a participação no Grupo de Pesquisa Estudos Metodológicos (GEM), estágios como professora e na área da supervisão foram aproveitados como experiências riquíssimas para a continuidade de estudos e investimentos posteriores no campo profissional. Os professores do curso também trouxeram conhecimentos e exemplos valiosos, tanto para a busca individual quanto coletiva da turma, os quais influenciaram interiormente cada acadêmico, dentro dos propósitos de cada um.

Após finalizar o curso de Pedagogia, fiz duas especializações, sendo: uma, em Psicopedagogia, oferecida pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia; e outra, em Inspeção Escolar, pela Faculdade Católica de Uberlândia. Ao término da primeira especialização, em Psicopedagogia, foi publicado o edital do concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia e a preparação para o concurso foi imediata. Fui, aprovada para o cargo de professora, e logo iniciei a carreira profissional numa escola da rede municipal do Ensino Fundamental na zona rural.

As primeiras experiências profissionais são sempre marcantes e um momento único que nos levam a recordar das parcerias e contribuições dos colegas de trabalho, dos planejamentos, interação com os momentos coletivos propostos pela instituição, organização e funcionamento da instituição, aproximação da comunidade escolar, projetos e estudos visando a prática pedagógica e as ideias inovadoras. Ao adentrar o espaço da escola pública, e com o envolvimento nos diferentes campos de atuação, associado a estudos e reflexões, senti necessidade de buscar novos horizontes com pesquisadores na área da educação. Nesse percurso, resolvi participar da seleção de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ao final de 2005, na linha de pesquisa Psicologia e Ensino Superior/PES, na área de Avaliação e Formação de Professores. Com a aprovação, um novo planejamento foi estruturado, diante das novas circunstâncias que se iniciavam.

No decorrer das inúmeras viagens realizadas entre Uberlândia e Campinas, o caminho solitário serviu de reflexão sobre a práxis educativa no decorrer da formação. Muitos foram os

desafios e sonhos superados nessa caminhada que fortaleceu ainda mais a importância da vida acadêmica e dos investimentos na pesquisa. Entende-se que poucos são os investimentos e a valorização da educação, mas é preciso acreditar e sempre avançar para transpor as limitações e barreiras que são impostas, impedindo o fracasso, as desigualdades e buscando sempre por meio da esperança. No entanto, é necessário alavancar forças e prosseguir no caminho em prol de um futuro próspero e consciente de que a educação é a base daqueles que nada têm para romper as desigualdades e a luta pelo direito à educação de qualidade.

Outro percurso profissional, que propiciou momentos de análise e observações sobre a temática, ocorreu no período de 2010 a 2018, ao atuar como docente formadora no curso de Pedagogia, da Faculdade Católica de Uberlândia. Também, acompanhando os movimentos da Escola Integral, como o programa “Mais Educação”, que teve seu auge no município nos anos de 2014 e 2015. E, recentemente, na condição de gestora da educação infantil (2018 a 2022) na rede municipal de ensino de Uberlândia e doutoranda na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, foi possível discutir e participar com frequência dos debates promovidos pelo Grupo de Estudos em Política e Cidadania (Gepoc), do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (Lapge), da UFU, exigindo mais responsabilidades administrativas e pedagógicas que nos direcionam para reflexões pautadas em princípios do direito, qualidade e práticas democráticas da educação.

Ademais, a partir de 2016 iniciei uma nova experiência profissional, por meio da oportunidade de trabalhar como Analista pedagógica em uma instituição pública de atendimento infantil, simultaneamente ao cargo de professora no Ensino Fundamental. Essa vivência fomentou outras dimensões e questões que envolvem a qualidade na educação infantil, que estende-se para além da sala de aula. As permanentes revisões e atualizações do Projeto Político Pedagógico (PPP), a organização de cursos de formação continuada e *in loco*, o acompanhamento dos projetos pedagógicos, a estruturação dos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal, bem como outros movimentos que exigem reflexões e ações juntamente à equipe da escola, contribuíram para olhares e análises do conceito e da cultura das Infâncias, e, principalmente, quanto ao direito e a qualidade da primeira etapa da educação básica.

Diante da contextualização apresentada, acredita-se que as vivências profissionais decorridas no processo histórico e no campo educacional, advindas da experiência docente, contribuem para o processo investigativo, em vista dos inúmeros desafios apresentados pelo cenário político educacional ao longo da história. Acresentam-se, ainda, os percursos experienciados nos cursos de formação com projetos e programas de capacitação profissional,

como o Programa de Capacitação dos Professores (Procap), o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), entre outros congressos, simpósios, seminários organizados pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) e pela Universidade Federal de Uberlândia, os quais foram disponibilizados com enfoque na busca da qualidade da educação.

Infere-se, nesse sentido, que a educação de qualidade é constituída por um conjunto de fatores que envolvem reflexões críticas frente aos movimentos neoliberais que estão sendo apresentados ao sistema educacional por meio de ilusões ideológicas de uma qualidade que não garante o direito à educação de todos. Um exemplo vivenciado recentemente no município de Uberlândia, com relação às políticas neoliberais, é a aprovação do Decreto n.º 17.415/2017, colaborando com as relações público-privado, e, nacionalmente, a implementação da BNCC.

Dessa forma, os documentos, a CF/88, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2006), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (IQEI) (2009), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), o Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025) e seus relatórios de monitoramento apontam, em seus textos, o direito e a qualidade da educação. No entanto, é preciso ir além da teoria e dos discursos. É preciso concretizar e vivenciar a prática, com investimentos em pesquisa.

A responsabilidade das políticas públicas na garantia do direito à educação de qualidade no município de Uberlândia, assim como a análise e avaliação do Plano Municipal de Educação (2015-2025), na busca de efetivar os direitos e a qualidade da educação infantil, fizeram parte desta pesquisa, como ações fomentadoras da qualidade dessa etapa da educação básica e do ensejo para assegurar a educação infantil como responsabilidade do Estado.

Dessa forma, o PME (2015-2025) e os IQEI (2009) foram documentos utilizados para que a análise da qualidade e o direito à educação infantil no município de Uberlândia pudessem ser conduzidos com segurança e êxito na verificação das dimensões selecionadas – Participação e avaliação do PME (2015-2025); Proposta pedagógica, Formação e condições de trabalho; Envolvimento da família; Direito e a qualidade da educação infantil – para que o estudo e a análise referente ao direito à educação e que a qualidade da educação pudesse ser avaliada nessa etapa do ensino.

Assim, a tese deste estudo, que abrange o direito e a qualidade da educação infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia, comprehende que as relações público-privadas distanciam a efetivação do direito e a qualidade preconizada pelo PME (2015-2025),

principalmente quando se refere ao crescimento do setor privado e às dimensões pedagógicas na nova estruturação organizacional das instituições que atendem à educação infantil da cidade.

Com isso, a análise da questão teve como princípio ressaltar a existência, ou não, da qualidade no atendimento e oferta da educação ao seu público, que compromete a garantia do direito à educação de qualidade, conforme estabelece o PME (2015-2025), nas instituições de educação infantil mantidas pelas políticas de financiamento do setor público com as Organizações da Sociedade Civil (OSC), também denominadas do terceiro setor (público-privado) e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

O problema do estudo concentrou os esforços em compreender como o direito e a qualidade da educação infantil têm sido efetivados pelas políticas públicas do município de Uberlândia nas EMEIs e OSCs, diante das estratégias do PME (2015-2025) e os IQEI (2009). Nessa perspectiva, indagamos: como o direito à educação infantil de qualidade na rede municipal de ensino de Uberlândia tem se efetivado na perspectiva do grupo de inspetores/as que atuam na rede municipal?

Ao analisar o direito à educação, e, principalmente à qualidade da educação infantil no município de Uberlândia, apresenta-se as principais indagações que direcionaram a proposta de pesquisa, diante da temática e do objeto de estudo: Como as políticas neoliberais direcionaram o processo educacional brasileiro e, em especial, a educação infantil? De que forma o direito à educação infantil tem sido garantido no contexto nacional? Após a CF/88, quais políticas públicas educacionais são direcionadas para a primeira etapa da educação básica? Que conceitos de qualidade estão presentes no contexto da educação infantil? Qual o papel dos IQEI na avaliação nacional da educação infantil? A relação pública e privada, atualmente referenciada e visível nas políticas públicas neoliberais, compromete a qualidade da educação infantil? E como essa realidade tem sido vivenciada pelo município de Uberlândia? Reconhece-se que, a partir dessas reflexões, várias outras são desencadeadas. No entanto, essas questões e tantas outras que se destacam no cenário político educacional se constituem como base para o problema analisado e acredita-se contribuir para os resultados da pesquisa.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar a efetivação do direito e a qualidade da educação infantil de qualidade referenciada, no município de Uberlândia, a partir das orientações e estratégias da Meta 3, do Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025), e as dimensões dos Indicadores de Qualidade (2009), a partir dos relatos e observações destacados

pelos/as inspetores/as que atuam na rede educacional do município. Por conseguinte, foram estruturados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender as políticas neoliberais e as políticas públicas para a educação infantil pós-CF/88;
- b) Pesquisar e contextualizar o direito à educação infantil, a partir do processo histórico e do cenário das políticas públicas relacionadas ao direito à educação infantil no contexto brasileiro;
- c) Apresentar o conceito de qualidade na educação infantil, a relevância dos Indicadores de qualidade para essa etapa de ensino e as políticas educacionais presentes no município de Uberlândia para a educação infantil;
- d) Identificar os direcionamentos das políticas públicas e as relações público-privadas da educação infantil no Brasil, destacando as políticas educacionais neoliberais a partir do avanço do terceiro setor e sua expansão na rede municipal de ensino de Uberlândia;
- e) Pesquisar e verificar como o direito e a qualidade da educação infantil na Rede Municipal de ensino de Uberlândia têm se efetivado, a partir da pesquisa de campo (entrevista semiestruturada virtual), com participação do Grupo de Inspetores da SME do município, diante das dimensões dos Indicadores de qualidade e categorias formuladas (avaliação e participação no PME, planejamento e projeto pedagógico, formação e condições de trabalho dos profissionais, participação da família e o direito e a qualidade), conforme preconiza o PME (2015-2025) (Estratégias 1 a 6, da Meta 3, Diretriz I).

Diante dos objetivos explicitados, acredita-se que a pesquisa apresenta sua relevância, no que se refere à construção de espaços reflexivos, contribuindo para que os profissionais ampliem seus conhecimentos quanto à perspectiva metodológica para a construção e efetivação de uma educação que priorize os direitos educacionais garantidos por lei. Além disso, possibilita que sujeitos envolvidos no campo educacional reflitam sobre as concepções e crenças que sustentam as práticas pedagógicas, construindo, entre pares, novas possibilidades de atuação efetivas em relação às políticas educacionais implementadas no cenário do município.

Nesse direcionamento foi realizado o levantamento bibliográfico, conhecendo o campo que se pretendeu investigar e as produções acadêmico-científicas que se aproximam da temática.

1.1 Levantamento bibliográfico: educação infantil, qualidade e direito à educação

O debate proposto direciona para a contextualização da educação infantil, a partir da perspectiva epistemológica que aborda bases teóricas e conceituais referentes à qualidade e o direito à educação, especialmente na primeira etapa da educação básica. Assim, foi realizado o levantamento bibliográfico, tendo como referências artigos, dissertações e teses selecionados no Estado do Conhecimento, a partir da pesquisa realizada no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no catálogo de Teses e Dissertações e periódicos e no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo).

O “Estado da Arte” caracteriza-se por um levantamento de publicações existentes, a partir do assunto proposto, que tem como objetivo um estudo bibliográfico para mapear a área do conhecimento direcionada, possibilitando identificar os principais elementos que estão sendo analisados e, ao mesmo tempo, elaborar a revisão da literatura com os principais estudiosos da área. O levantamento bibliográfico sobre as produções científico-acadêmicas na educação infantil, no que tange à qualidade da educação infantil e ao direito à educação, contribuiu com reflexões e indagações que compõem os resultados apresentados na metodologia da pesquisa. A realização do levantamento bibliográfico foi fundamental para o embasamento teórico e metodológico do estudo, pois, mediante a busca pelas pesquisas no cenário acadêmico-científico relacionadas com a área em questão, foram vislumbrados novos horizontes e caminhos investigativos que contribuíram com o aprofundamento das análises da pesquisa proposta.

A abordagem do estudo apresenta-se como bibliográfica. O levantamento foi realizado ao final de 2020 e concluído no início de 2021. Foram utilizados, como termos de análise, as seguintes palavras-chave: “**educação infantil**”, “**qualidade da educação**”, “**direito à educação**”. Nesse sentido, concentrou-se na literatura acerca dos estudos pautados na Educação Infantil. Priorizou-se, como grande área de conhecimento, as **Ciências Humanas** e quanto às áreas de concentração e conhecimento, foi privilegiada a **Educação**. O levantamento inicial apresentou 986 trabalhos, distribuídos entre teses e dissertações, e 636 artigos, com os descritores destacados.

Diante do levantamento inicial verificou-se os descritores nos resumos dos trabalhos, selecionando as pesquisas que tinham como foco a educação infantil, a qualidade da educação e o direito. Nesta seleção o acervo ficou constituído por 29 artigos de periódicos, 28

dissertações de mestrado e 10 teses. Totalizando 67 publicações selecionadas no primeiro momento.

A partir dos 67 trabalhos selecionados, foi realizada uma leitura sistematizada dos objetivos e resultados das pesquisas, identificando-se os principais estudos que tinham como propósito o levantamento e análise de resultados e dados dos municípios brasileiros, exclusivamente para o direito à qualidade na educação infantil. Nesse propósito, foram excluídos 65 trabalhos, por não apontarem pesquisa de campo, não relacionarem os dados aos municípios de referência, bem como por se tratarem de pesquisas em municípios das capitais do Estado. Assim, foram excluídas as pesquisas que trouxeram conjunto de dados das cidades metropolitanas/capitais. O intuito dessa análise foi aproximar as pesquisas realizadas no cenário brasileiro com o objeto de estudo. Dessa forma, o levantamento ficou constituído por **dois trabalhos** (uma tese e uma dissertação), conforme destacamos por meio do Quadro 1.

Quadro 1: Tese e dissertação selecionadas no levantamento bibliográfico, a partir dos descritores: “Direito à Educação”, “Qualidade da Educação” e “Educação Infantil”

N.º	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TEXTO
1	2017	PIMENTA, Cláudia Oliveira	Avaliações Municipais de Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras.	USP	Tese
2	2020	BRUNO, Dhaiene de Jesus dos Reis	O Desafio de ampliar o acesso à Educação Infantil garantindo condições de qualidade: uma análise a partir da capacidade financeira dos Municípios No Primeiro Anel Metropolitano De Curitiba	Universidade Federal Do Paraná	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados coletados no *site* de Catálogos de teses e dissertações, da CAPES (2020/2021).

Pimenta (2017), em seu trabalho cujo título é “**Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?**”, teve o intuito de analisar iniciativas implementadas por municípios brasileiros, particularmente, os municípios paulistas, tendo como propósito revelar as potencialidades para contribuir com os direitos das crianças na garantia da educação infantil pública de qualidade. O estudo pautou-se no caráter qualitativo e exploratório e foi desenvolvido em três etapas que se inter-relacionam: 1) levantamento e análise do alicerce legal, que compreendem a legislação e documentos oficiais a respeito da educação infantil divulgado e/ou apresentados pelo MEC, produção acadêmica brasileira sobre a qualidade da oferta e atendimento da

educação infantil e de experiências estrangeiras de avaliação; 2) sistematização dos dados relacionados à avaliação da educação infantil e direcionados por municípios brasileiros; e 3) levantamento, caracterização e análise de propostas atuais dos municípios paulistas (PIMENTA, 2017).

A partir desse direcionamento, foi possível analisar 42 municípios paulistas, com base nos elementos destacados, referenciando a avaliação, atendimento e qualidade da educação infantil. Os dados apresentaram ênfases de desenhos avaliativos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Quando se refere à educação pré-escolar, iniciativas são deliberadas pelos órgãos centrais e ressaltam a avaliação no processo da leitura e escrita com olhares voltados a comparar o nível de aprendizagem das crianças. Nessas circunstâncias, a pesquisa identificou uma participação ativa dos estabelecimentos educacionais e da Secretaria de Educação no processo avaliativo, com a diversidade de proposições. Constatou-se, além das avaliações voltadas para a aprendizagem das crianças, também a realização de avaliações com processos de autoavaliação institucional articulados com avaliações externas (PIMENTA, 2017).

Bruno (2020) ressalta, na proposta de investigação, **o direito à educação infantil e as condições de qualidade em que esse direito tem sido ofertado pela administração pública municipal**. Salienta o financiamento como condição essencial na oferta e garantia de qualidade. Nesse sentido, priorizou investigar o contexto do acesso à educação infantil das crianças de até cinco anos de idade, após a Emenda Constitucional (EC) n.º 59/2009, interpretando as condições de qualidade nas quais a oferta tem sido efetivada em municípios com diferentes recursos financeiros. Apresenta-se, como referência, a realidade dos municípios que constituem o Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba (PAMC), composto pela capital e pelas cidades de: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais.

O pesquisador aponta a abordagem quantitativa, com o uso de indicadores estruturados a partir da organização da legislação brasileira, referente ao financiamento da educação, o acesso e as condições fundamentais para assegurar um padrão mínimo de qualidade na educação infantil. Na análise dos dados, os municípios foram ordenados conforme suas condições financeiras, apresentadas na receita líquida *per capita* do município. Nesta perspectiva, verificou-se, a partir do contexto do financiamento, que a condição financeira dos municípios tem grande relação com a disponibilidade de recursos, com a proporção de receitas próprias e com o gasto aluno/ano. No contexto do acesso, foi observado que, ao

contrário do que previam os especialistas da área, nos municípios analisados, as matrículas de creche continuaram crescendo mesmo após a EC n.º 59/2009, ainda que em quantidade e em proporções menores do que as da pré-escola. Além do mais, os municípios se mostraram muito dependentes das transferências intergovernamentais, principalmente, daquelas recebidas via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb (BRUNO, 2020).

Identifica-se, ainda, que o conveniamento não ocorreu como estratégia utilizada por esses municípios. No entanto, observa-se uma aceleração significativa de matrículas na rede privada não conveniada, especialmente na creche e nos municípios com capacidades superiores de ordem financeira. No cenário das condições de oferta, constatou-se que existem diferenças em vários aspectos, quanto às condições da creche e pré-escola, preferencialmente relacionadas aos profissionais que atuam com as crianças e ao tipo de instituição frequentada pelos sujeitos envolvidos (BRUNO, 2020).

Tendo em vista o objeto desta pesquisa e o percurso realizado a partir do levantamento bibliográfico, foi possível identificar alguns trabalhos com aspectos semelhantes ao que se propôs investigar, com aproximação da temática do estudo, que estão diretamente relacionadas à garantia do direito e qualidade da educação infantil e o discurso das políticas públicas no processo de implementação da educação plena e de todos. Também, foram localizadas pesquisas com a mesma base epistemológica, o materialismo histórico-dialético e a entrevista, como coleta de dados.

1.2 Metodologia

O conjunto de pesquisas adotadas terá como ponto de partida a abordagem metodológica qualitativa, que responde a questionamentos da investigação, tendo em vista a relevância da temática relacionada ao direito à educação infantil de qualidade na RME de Uberlândia.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Nesse processo:

O investigador é o elemento principal sendo o ambiente natural, a fonte de dados para a pesquisa; trata-se de uma abordagem descritiva; os

investigadores se interessam pelo processo e não pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; o significado é de importância vital para a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

De acordo com os referidos autores, os dados vão sendo construídos a partir da mediação e relação estabelecidas entre pesquisador e pesquisado(s), elementos cruciais para que o significado da pesquisa não se resuma em simples averiguação de resultados ou produtos, mas na construção de um processo significativo de pesquisa que contribua para a compreensão e transformação da realidade.

Ainda em conformidade com os autores, na investigação qualitativa o principal propósito é construir conhecimento e não opinar sobre determinado contexto. O investigador deve ter como finalidade na pesquisa “gerar teoria, descrição ou compreensão”. Nesse sentido, faz-se necessário interpretar o processo por meio dos participantes/entrevistados/as, na construção de significados das temáticas exploradas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nessa perspectiva da pesquisa qualitativa, os envolvidos na pesquisa devem ser reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos e elaboram práticas condizentes de intervenções ao problema. Esse conhecimento pode ser do senso comum, de experiências e representativo, sendo este relacionado com as vivências formativas de vida que conduzem as condutas pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse direcionamento metodológico, a partir do campo das políticas educacionais abordadas como mediadoras do contexto social, entende-se que esse estudo proposto deve acontecer a partir do movimento dialético da realidade. Dessa forma, ressalta-se que as investigações que envolvem as políticas devem se pautar no referencial marxista, pois precisam ser compreendidas para além dos aspectos fenomênicos, com o objetivo de analisar as interdependências e as conexões ao objeto.

Levando em consideração a natureza do objeto de pesquisa, o direito e a qualidade da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia, além da perspectiva qualitativa, acredita-se na abordagem filosófica do materialismo histórico dialético, por apresentar pressupostos voltados para o movimento das relações e buscar compreender as contradições existentes no objeto de estudo.

Diante disso, a investigação da realidade deve pautar-se na experiência do indivíduo, isto é, no concreto. Nesse movimento recorrente do concreto ao abstrato, o conhecimento espontâneo se estrutura em saber sistematizado. Entretanto, a criticidade deve fazer parte de todo conhecimento, pois entende-se que o saber é mutável e sua transformação é

consequência do processo de pensamento. Assim, a reflexão do pensamento gera a práxis transformadora (NETTO, 2011; OLIVEIRA, 2019).

Diante disso, verifica-se, a partir do materialismo histórico dialético, que a realidade, apresentada como objeto de estudo, é resultado de uma síntese de múltiplas variáveis que vão se modificando ao longo do tempo e são influenciadas por diversas questões sociais.

Compreende-se que a contribuição da concepção metodológica dialética materialista para as pesquisas relacionadas às política educacionais está associada ao conjunto amplo de relações, singularidades e detalhes que direcionam a assimilação do movimento no contexto amplo. Essa visão da totalidade comprehende o estabelecimento de conexões possíveis para a manifestação do real, analisando sua essência, mobilidade e contradições. Portanto, uma política educacional elaborada é algo complexo que está relacionado à totalidade social.

Nesse sentido, a realidade é compreendida como uma totalidade que apresenta elementos contraditórios (NETO, 2011). Dessa forma, o processo de pesquisa parte do campo mais evoluído, da forma mais próxima ao conceito, ou seja, a condição que representa na realidade concreta e diante da investigação, respaldada em sua origem e desenvolvimento, contribuiu para alcançar sua base (MASSON, 2017).

Ressalta-se que o materialismo histórico dialético se constitui a partir de categorias de análise que caracterizam e propiciam a compreensão dos elementos que constituem a totalidade (realidade). Esclarece-se que o conhecimento da totalidade não implica conhecer tudo, porém apreender os aspectos essenciais da realidade investigada. O alicerce da totalidade recomenda refletir com relação à necessidade de se conectar aos elementos particulares e aos aspectos sociais amplos que constroem as contradições (CURY, 1986; MASSON, 2017). Além disso, é fundamental estabelecer as relações entre os elementos da totalidade, que denominam de mediação. É importante também apontar as contradições que resultam na unidade entre os extremos, permitindo o desdobramento diante da síntese. Na categoria da contradição, comprehende-se que tudo está em movimento; portanto, todas as situações podem ser modificadas e superadas (CURY, 1986). E, por fim, a práxis, que pode ser definida com a transformação da realidade a partir da atividade criativa dos seres humanos (MASSON, 2017).

Frigotto (2010) enfatiza que as investigações partem inicialmente de uma totalidade ampla que denomina de problemática, na qual o objeto é delimitado diante do recorte, e também apresentada pela totalidade mais simples. Nessa etapa, a postura do pesquisador, os objetivos do estudo e as experiências anteriores são determinantes. Para a continuidade da pesquisa, faz-se necessário o estudo histórico do objeto, esclarecendo os caminhos que serão

propostos para a produção. A partir do levantamento do material que conduzirá a investigação, deve-se destacar o método de análise que facilitará a análise do material e a compreensão. Os direcionamentos propostos têm como propósito superar a singularidade do objeto, para alcançar sua gênese (totalidade). Por fim, por meio do método de exposição, apresenta-se a síntese das diversas determinações, com consonância e lacônico, e debatem-se os encadeamentos para a práxis real.

A partir da realidade educacional, objetiva-se analisar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que são intencionalmente apresentadas por trás das políticas. Reconhece-se que o contexto das políticas educacionais exige uma pesquisa que contemple a totalidade mais ampla e histórica. Não se restringe as narrativas e a descrição de fatos. Salienta-se que o desenvolvimento e a articulação das políticas públicas e particularmente direcionadas ao campo educacional compreendem interesses ideológicos, econômicos e políticos. Assim, para compreender e analisar o significado de uma política nessa proporção, é preciso mergulhar na lógica global do sistema capitalista.

Nessa lógica, com propósitos em atingir os objetivos da pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. De acordo com Lackatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica exige do pesquisador um planejamento e uma organização, para a realização dos estudos e pesquisas a partir da temática escolhida. Então, é necessário conhecimento e escolhas de obras significativas que contribuam com o estudo do assunto desejado (SEVERINO, 2010).

A pesquisa documental compreende a utilização de documentos que não passaram por tratamento analítico, isto é, que ainda não sofreram verificação e sistematização. Nesse sentido, os dados e informações coletadas recebem uma interpretação e compreensão original com a fonte, propiciando uma riqueza de detalhes e informações significativas (SEVERINO, 2010).

Cellard (2008) complementa, afirmando que a utilização de documentos para a realização de estudos possibilita o enriquecimento de informações que se estendam à dimensão do tempo à compreensão do social. Ainda reforça que a análise documental propicia verificar o processo de amadurecimento e o processo evolutivo dos sujeitos, comportamentos, informações, grupos, definições e experiências, seja no aspecto qualitativo ou quantitativo.

A pesquisa de campo visa buscar informações diretamente com o grupo de participantes selecionados para a coleta de dados. Esse tipo de pesquisa exige do pesquisador disponibilidade de tempo e espaço para analisar e estudar o problema de pesquisa e,

posteriormente, organizar o conjunto de informações que serão analisadas e documentadas a partir da análise de conteúdo (BARDIM, 2011; GONSALVES, 2001).

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a análise de conteúdo busca, diante de um conjunto de procedimentos técnicos, explanar e sistematizar as informações e o sentido dos conhecimentos, por meio de deduções lógicas e comprovadas, tendo a origem e o processo contextualizado dos conteúdos e os efeitos dos mesmos.

Buscando centralizar no objeto de pesquisa, verifica-se que a rede municipal de ensino de Uberlândia tem 68 EMEIs e 47 OSCs que atendem à educação infantil. Nesse sentido, pretende-se pesquisar a efetivação do direito à educação infantil de qualidade referenciada no município, de acordo com as orientações do Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025), a partir da perspectiva da Inspeção Escolar. Dessa forma, acredita-se que, ao privilegiar a participação do grupo da inspeção escolar na coleta de dados, pode-se alcançar um quantitativo maior de instituições e uma análise ampla sobre as duas realidades administrativas de educação infantil, EMEIs e OSCs, presentes na referida cidade.

Quanto à coleta de dados, Ghedin e Franco (2011) enfatizam que na pesquisa qualitativa exige-se do pesquisador e dos pesquisados a busca dos conteúdos implícitos e dos valores incutidos que permeiam as direções do cotidiano. Para tanto, “o que foi já não é sentido como tal, as certezas já não são tão certas, os dados precisam de novas formas de coleta e organização, problemas éticos impõem-se, toca-se em sentimentos profundos” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 65).

Nessa perspectiva, foram utilizados, como procedimentos para a coleta de dados, a análise documental dos relatórios de monitoramento e avaliação do PME 2015/2017, 2017/2019, do Plano Municipal de Educação, e também a aplicação de entrevistas, com roteiro de questões semiestruturadas, juntamente à equipe de profissionais da Inspeção Escolar que atuam na Secretaria de Educação, com o propósito de analisar a efetivação do direito à educação infantil de qualidade referenciada no município de Uberlândia, a partir das orientações do Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025).

Ressalta-se que inicialmente o relatório de monitoramento do terceiro ciclo (2019-2021) foi incluído para a análise. No entanto, foi necessário excluí-lo, devido ao atraso na divulgação e acesso às informações, conforme comunicado da comissão responsável. Então, foi realizado um estudo dos relatórios de monitoramento e avaliação do PME 2015/2017, 2017/2019, do Plano Municipal de Educação do Município de Uberlândia, a fim de verificar os avanços e retrocessos presentes no Plano, buscando analisar como o direito e a qualidade da educação infantil têm sido propostos pelas políticas públicas do município. Além do PME

(2015-2025) e dos relatórios de monitoramento, outros documentos são apresentados a seguir e constituem a base de análise da temática. Assim, na sequência, apresenta-se, por meio do quadro ilustrativo (Quadro 2), os principais documentos, em âmbito federal e municipal, para melhor visibilidade dos caminhos que se pretende realizar.

Quadro 2: Principais documentos Federais para estudo e análise

Ano	Legislações e documentos, em âmbito Federal
1988	BRASIL, Ministério da Educação. Constituição da República Federativa do Brasil . Brasília, 1988.
1990	BRASIL, Ministério da Educação. Câmara dos Deputados. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 . Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, 1990.
1996	BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União , Brasília, 23 de dezembro de 1996.
2006	BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Brasília, DF, 2006.
2009	BRASIL, Ministério da Educação. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 . Brasília: MEC, 2009.
2009	BRASIL, Ministério da Educação. Indicadores de qualidade na educação infantil . Brasília: MEC, 2009.
2009	BRASIL, Ministério da Educação. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
2014	BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.º 13.019, de 31 de julho 2014 . Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, 31 de julho de 2014.
2014	BRASIL. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 . Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
2018	BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília: MEC, 2018.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os direitos e a qualidade da educação estão explicitados em diversos documentos que são apresentados em um plano internacional, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC), são introduzidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e constam do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8069, de 1990); em seguida, pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN (n.º 9.394/1996), e também pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998. Ainda, dispostos nos Parâmetros Curriculares para Educação Infantil (2006), Emenda Constitucional 59/2009, nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), PNE (2014 -2024), e, recentemente, na BNCC (2018). Além desses documentos nacionais, há os documentos do município, para que a análise da rede municipal de ensino tenha bases consistentes e apresente resultados reais na realidade investigada, conforme apresenta-se por meio do Quadro 3:

Quadro 3: Principais documentos Municipais para estudo e análise

Ano	Legislações e documentos âmbito Municipal
2014	UBERLÂNDIA. Lei n.º 12.209, de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Município , Uberlândia, 2015.
2017	UBERLÂNDIA. Relatório Bianual de Monitoramento / Avaliação Plano Municipal de Educação (PME) , 1º ciclo de 2015 a-2017. CME/SME/FME, 2017.
2018	UBERLÂNDIA. Relatório Bianual de Monitoramento / Avaliação Plano Municipal de Educação (PME) , 2º ciclo de 2017 a-2019. CME/SME/FME, 2019.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Entre os documentos municipais, foram selecionados, para análise e estudo, o Plano Municipal de Educação – PNE (2015-2025) e os relatórios de monitoramento e avaliação do PME 2015/2017, 2017/2019, a partir das metas e estratégias ressaltadas pelo Conselho, Fórum e SME.

Para a pesquisa empírica, foram realizadas as entrevistas com os/as inspetores/as da rede municipal de ensino de Uberlândia. Ressalta-se que na Rede municipal o grupo da Inspeção Escolar é constituído por 31 inspetores, sendo 30 efetivo/as e um/a contratado/a. Cada inspetor/a fica responsável por duas ou três escolas de Ensino Fundamental, uma ou duas EMEIs e/ou OSCs. No entanto, esses quantitativos podem variar de acordo com a necessidade e avaliação da coordenação da Inspeção Escolar. Cada profissional tem como responsabilidade acompanhar um quantitativo de escolas que é distribuído em seu roteiro; Essa distribuição é feita a cada três anos. Dessa forma, as escolas que fazem parte da sua responsabilidade durante esse período não devem fazer parte do novo roteiro de distribuição. A coordenação tem autonomia para realizar ajustes, caso perceba a necessidade de mudanças ou a troca de alguma escola entre os inspetores no decorrer dos três anos. Assim, a maioria deles é responsável por escolas que atendem etapas da educação básica: infantil e fundamental.

Consente-se que a Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia é constituída por 174 instituições. Essas escolas são distribuídas entre o grupo da inspeção para o acompanhamento do trabalho. Cada inspetor(a) fica responsável, em média, por cinco a seis escolas da rede municipal. Assim, são: 68 EMEIs; 55 Escolas de Ensino Fundamental; 47 OSCs, com atendimento na educação infantil; duas OSCs, com atendimento ao Ensino Fundamental; uma Escola Municipal Cidade da Música; e o Cemepe.

A apresentação da proposta de pesquisa e o convite para a participação da coleta de dados foram realizados em reunião com o grupo da Inspeção Escolar, que acontece

semanalmente (devido à pandemia, o encontro ocorreu de modo virtual, por meio do aplicativo no *Google Meet*). A pesquisadora apresentou a proposta de pesquisa, após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética/UFU nos dias das reuniões realizadas *online/virtual* com o grupo de inspetores e encaminhou o convite e o Termo de Consentimento Livre Consentido (TCLE) (APÊNDICE B) por e-mail a todos os/as inspetores/as. Também, disponibilizou o TCLE para a participação no escaninho individual, em visita ao setor da Inspeção Escolar da Secretaria de Educação do município, para os inspetores que apresentassem dificuldade em acessar e-mail ou realizar a impressão do documento para assinatura.

Foram enviados 31 TCLEs ao grupo de inspetores/as, e dentro do prazo estabelecido foram entregues 15 termos preenchidos e interessados/as em participar da entrevista. Diante disso, realizou-se a segunda etapa da coleta de dados, a partir do agendamento do dia e horário da entrevista semiestruturada com os profissionais que se prontificaram a contribuir com a pesquisa.

O agendamento da entrevista foi enviado por e-mail e/ou telefone aos participantes, com o dia reservado para esse fim, comunicado com uma semana de antecedência, informando horário, aplicativo a ser utilizado, duração e tempo previsto destinado à entrevista. Entretanto, em algumas entrevistas ocorreram imprevistos e houve a necessidade de alterações das datas. Estas foram reagendadas e realizadas dentro do prazo previsto.

Após o término da entrevista, o conteúdo foi transscrito e enviado ao participante, para leitura e confirmação do conteúdo. Após o retorno e consentimento do conteúdo transscrito da entrevista, que aconteceu via e-mail, as informações foram analisadas utilizando a análise de conteúdo. Além disso, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora realizou “download” dos dados coletados para um dispositivo local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O material coletado com a entrevista e realização da pesquisa foi arquivado em meio digital e será guardado por um período mínimo de cinco anos após o término desta pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Ludke e André (1986) destacam que a entrevista é um instrumento de coleta de dados que se adequa com êxito aos estudos que envolvem o ambiente educacional. Essa técnica condiz com uma estrutura mais flexível e proporciona maior liberdade para entrevistar vários participantes envolvidos nesse processo, como alunos, coordenadores e orientadores.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada proporciona oportunidade de esclarecimento sobre questões relacionadas ao objeto investigado, criando condições de incluir outras

indagações espontâneas, associadas com o que está sendo estudado (ZANETTE, 2017). Ademais, esse instrumento “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Assim, tendo como referência o roteiro de entrevista (Apêndice A), os participantes foram convidados a relatar como vivenciam, em seu espaço de trabalho, a efetivação do direito e a qualidade da educação infantil nas instituições da RME e como essa realidade é constatada. O objetivo do estudo foi apreender, a partir das análises evidenciadas pela Inspeção Escolar, a realidade das escolas infantis do município, tendo como enfoque o direito e a qualidade desse ensino, a partir da utilização de perguntas que nos permitiram identificar as razões imediatas do fenômeno investigado.

Após realizar as entrevistas com o grupo da inspeção que manifestou interesse, realizou também um diálogo com a assessoria pedagógica do Cemepe, na busca de informações relacionadas à formação continuada e levantamentos das participações dos profissionais nos cursos oferecidos pela instituição, com o propósito de trazer elementos importantes da rede e contribuir com as análises dos dados.

O tempo, o lugar e as pessoas que participaram desta pesquisa têm, intencionalmente, o papel de protagonistas na tecelagem de uma trama de significados e contextos que surpreendem uma realidade em movimento, em pleno exercício dialético reflexivo de ir e vir. Na seleção das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo. Para Bardin (2011), o termo “análise de conteúdo” refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Assim,

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 18).

Desse modo, a análise de conteúdo foi construída a partir de três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a interpretação e a inferência (BARDIM, 2011). Bardin (2016, p. 44) afirma que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou,

eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)”.

Ademais, na análise de conteúdo os dados devem ser analisados e categorizados (BARDIN, 2011). Assim, Carlomagno e Rocha (2016, p. 177) pontuam “se você sistematiza (e de alguma forma quantifica) estas informações em uma planilha, banco de dados ou em uma folha de caderninho, esta pesquisa é, portanto, quantitativa-categórica”. Além disso, Sampaio e Lycarião (2021, p. 45) esclarecem que a análise de conteúdo categorial “é uma técnica de pesquisa que busca permitir a criação de inferências sobre determinado conteúdo. Para tanto, os pesquisadores realizam a codificação do conteúdo, fazendo a aplicação de códigos, que vão formar categorias”.

Em uma pesquisa que utiliza a análise de conteúdo, é necessário compreender algumas regras que necessitam ser apreendidas e seguidas, particularmente na construção de categorias que pretende trabalhar. Carlomagno e Rocha (2016) explicam, sinteticamente, cinco regras:

Em termos simples: a) é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar em outra); c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (não sobrem conteúdos não conteúdos que não se encaixem em alguma categoria); e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 184).

Logo, na seção dos resultados com a apresentação das análises dos dados da pesquisa estão as categorias formuladas e os detalhes dos caminhos adotados para a análise dos dados. Em suma, a construção da tese pretende contribuir com reflexões críticas para o desenvolvimento da educação infantil e colaborar para as políticas públicas da primeira etapa da educação básica, da rede municipal de ensino de Uberlândia, ampliando as percepções sobre o direito e a qualidade da educação infantil do município, buscando refletir sobre a realidade investigada. Por isso, apresenta-se, a seguir, a estrutura de pesquisa.

1.3 Estrutura do trabalho

A estruturação do trabalho está constituída com a parte introdutória, constituída por: justificativa, objetivos, levantamento bibliográfico e metodologia, bem como pelo desenvolvimento da pesquisa com a fundamentação teórica das políticas neoliberais para a educação infantil, o direito e a qualidade, as relações público e privados e o Plano Municipal de Educação, bem como os resultados da pesquisa, as Considerações, as Referências, os Apêndices e o Anexo.

Na Introdução, destacou-se o contexto geral da pesquisa, a temática, as justificativas e as bases epistemológicas. Enfatizou-se, ainda, os objetivos, a problemática e a relevância da pesquisa. Logo, evidenciou-se o levantamento bibliográfico nas bases de dados, especialmente pesquisas de campo, com levantamentos referenciando os municípios brasileiros, a partir dos descriptores: educação infantil, direito e qualidade da educação, bem como o percurso metodológico da pesquisa e os procedimentos de análise. Por fim, ressaltou-se a estrutura do trabalho, com apresentação das seções que a pesquisa pretendeu discorrer no processo de análise e investigação.

A segunda seção dedicou-se ao debate referente à análise e compreensão da política neoliberal e as políticas públicas da educação infantil pós-CF/88. Na terceira seção, buscou-se pesquisar e contextualizar o direito à educação infantil, conhecer a trajetória e o contexto atual das políticas públicas relacionadas ao direito à educação infantil no Brasil, compreendendo o processo histórico internacional e nacional que influenciam no processo educacional até o momento atual. Na quarta seção, enfatizou-se o desenvolvimento e análise relacionada com o conceito da qualidade na educação infantil, com ênfase nos Indicadores de Qualidade e demais políticas e projetos que envolvem a qualidade do ensino das primeiras infâncias no Brasil e no contexto histórico do município de Uberlândia.

Na quinta seção, o objetivo centralizou em verificar os direcionamentos das políticas públicas e privadas com o direito e a qualidade da educação infantil no Brasil, destacando as novas políticas educacionais a partir do avanço do terceiro setor, em especial na educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia. Na sexta seção, apresentou-se como o direito e a qualidade da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia têm se efetivado, a partir da pesquisa de campo (entrevista semiestruturada), com participação do Grupo de Inspetores da SME do município, diante das dimensões dos Indicadores de qualidade e categorias privilegiadas, conforme preconiza o Plano Municipal de Uberlândia.

Após a sexta seção, têm-se as considerações, com os apontamentos principais da pesquisa e os destaques das análises realizadas a partir da pesquisa bibliográfica, documental, e de campo que orientaram o estudo dos dados coletados e suas possibilidades, bem como as lacunas para investimentos de estudos futuros. Por fim, destacam-se as referências utilizadas neste trabalho, os Apêndices e o Anexo, com documentos que nortearam a realização desta investigação acadêmica.

2. O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Esta seção dispõe-se a compreender a política neoliberal no cenário internacional e nacional, diante do modelo econômico e social dos princípios capitalistas, e as políticas públicas da educação infantil pós-CF/88, diante dos valores neoliberais.

Diante do percurso histórico da educação infantil no contexto brasileiro, permeado pelos diferentes projetos de governo influenciados pelas políticas neoliberais, considera-se relevante adentrar no debate das concepções do neoliberalismo, para compreender as discussões e o cenário que envolvem a sociedade civil e as repercussões para a educação.

As mutações do capitalismo são acompanhadas no decorrer da história da humanidade e analisadas criticamente por teóricos das diferentes áreas da sociologia, política, filosofia, economia, educação. São vários apontamentos que contribuem para compreender as políticas neoliberais implantadas no campo educacional e seus reflexos na vida social, cultural e econômica, no cenário mundial. Para esse debate, recorrem-se aos estudiosos Bresser Pereira (1996), Giddens (1999), Apple (2005), Mészáros (2008), Montano (2010), Freitas (2018), Laval (2019), Chauí (2021).

Compreende-se o chamado liberalismo Clássico (séculos XVIII e XIX), a partir das concepções utilitarista e liberal, e impõem-se as etapas que antecedem as políticas neoliberais da atualidade. Assim, encontram-se as raízes fixadas a partir das publicações de Spencer, teórico utilitarista da educação que é influenciado pelas ideias anteriores a ele por Franklin, Rousseau e outros (LAVAL, 2019). Spencer, também referenciado por Laval (2019), defende que a escola deve explorar as necessidades relacionadas à vida, na qual as profissões e os negócios devem ser ensinados nos espaços escolares. (BRESSER PEREIRA, 1996; LAVAL, 2019).

Desse modo, a concepção neoliberal se apresenta e denuncia a liberdade econômica e política como uma ameaça catastrófica, perante a limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado. O Igualitarismo defendido nessa época pelos Keynesiano-fordistas foi ameaçado pelas ideias de Hayek e seus defensores, mencionadas por Montaño (2010), que compartilhavam as novas correntes teóricas neoliberais, de acordo com Keynes (1990), que destruíam a liberdade (MORAES, 2002).

Ressalta-se, em 1970, que as políticas neoliberais encontram seu espaço com os primeiros efeitos da enorme crise desencadeada pós-guerra, diante do modelo econômico, com baixos índices de crescimento e o aumento das taxas de inflação. Para os defensores do

neoliberalismo, a grande causa da crise era em decorrência dos sindicatos e dos movimentos operários, que exigiam suas reivindicações por salários melhores e proteção social, pressionando a intervenção do Estado e o aumento de recursos sociais, o que acarretava e afetava as bases da acumulação do capital. Para as correntes neoliberais, os caminhos para resolução dessa crise pautavam-se no fortalecimento de um Estado Forte, nos quais havia o rompimento com o poder dos sindicatos e o controle do capital, resultando em menos investimentos nos gastos sociais e intervenções econômicas (PEREIRA, 1996; LAVAL, 2019; CHAUI, 2021).

Além disso, os princípios neoliberais foram inseridos nos países latino-americanos no decorrer da década de 1970, como já comentado anteriormente, a partir dos novos modelos de divisão de trabalho, com atendimento das demandas do mercado de trabalho e a eficiência. O Brasil, posteriormente, na década de 1980, vivia um período pós-ditadura militar, que, na concepção dos cientistas sociais, foi um momento histórico com espaços conquistados diante da CF/88, que culminaram na aquisição de direitos sociais garantidos e assegurados na lei. No entanto, para os economistas, esse período foi marcado por atrasos e uma década perdida (PEREIRA, 1996).

Enfatiza-se que a primeira grande experiência do ajuste neoliberal na América Latina ocorreu no Chile, por volta de 1973, e, logo depois, na Argentina, em torno de 1976, causando alterações na forma de gerir políticas e estimulando os interesses financeiros de mercado, afetando diretamente os países em que a ação da corrente neoliberal foi introduzida. As ideias neoliberais visam à privatização das empresas estatais e dos serviços públicos e a desregulamentação com a redução da interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. Enfatiza-se que além da privatização dos serviços públicos e o enfraquecimento dos Estados nacionais, a política neoliberal incentiva e propicia a abertura para as organizações multilaterais, como o G-7, a OMC, Banco Mundial (BM), o FMI, a partir do estabelecimento de normas, regras e leis (PEREIRA, 1996; APPLE, 2005).

Diante disso, os países latino-americanos, assim como os demais países capitalistas, foram afetados por esse movimento diante de formas marcantes, a partir de diversos modelos de espoliação e expropriação, acarretadas pelas novas condições do capital. Na América Latina, as relações internacionais desenvolveram princípios relevantes na formação econômica mundial, com atribuições para responder às necessidades de acumulação exigidas pelos países industriais (PEREIRA, 1996).

Salienta-se que a educação nos países da América Latina sofre influências da crise do capitalismo, com a chegada do neoliberalismo e as imposições do capital internacional, que

são visíveis diante a realidade impactada com a incorporação das ideias ultraconservadoras fortemente implantadas pelos Estados Unidos (PEREIRA, 1996; APPLE, 2005).

Reconhece-se, a partir da crise do capitalismo, que a educação é uma área afetada com os compromissos da agenda neoliberal, ideologicamente apresentada para contribuir com a sustentabilidade, a estabilidade dos países envolvidos e politicamente interessados na implantação das propostas neoliberais. Pode-se dizer que acontecimentos importantes no desenvolvimento da educação estão comprometidos com os interesses das políticas neoliberais, como podemos referenciar nos seguintes eventos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, em Jomtien, seguida pela Conferência de Nova Delhi, em 1993, e também o Fórum de Dakar, em 2000, estruturados e financiados por órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM. Todas essas ações e movimentos correspondem à disseminação de políticas elitistas que atendem aos interesses da economia e do mercado de trabalho (BRESSER PEREIRA, 1996; FREITAS, 2018; LAVAL, 2019).

Assim, para os defensores do neoliberalismo, o Estado de bem-estar social e os sindicatos dos trabalhadores são inimigos dos interesses políticos. Keynes (1990), na defesa do Estado de bem-estar social, proclama que o neoliberalismo não aprova o posicionamento do Estado (MONTAÑO, 2010), e atribui às ações intervencionistas e reguladoras na economia os fatores que ocasionam a crise do capital. Dessa forma, os sindicatos, considerados ferramentas dos trabalhadores, são considerados, pelas bases neoliberais, como organizações parasitas que aumentam as despesas sociais e investimentos que não trazem retorno e não contribuem para a acumulação do capital, por isso, precisam ser enfraquecidos (MORAIS, 2002; MONTAÑO, 2010).

Nesse sentido, Laval (2019) pontua que, a partir desse período, a política conservadora e neoliberal consegue realizar “a grande virada”, contrapondo a crise econômica e social do modelo fordista. Ressalta-se, contudo, que esse novo modelo político neoliberal ganhou forças a partir da crise capitalista contemporâneo (também conhecido pelo capitalismo financeiro, a partir do desenvolvimento e do crescimento da indústria automobilística, pela evolução nos transportes, a economia monopolizada de indústria e finanças, a intervenção do Estado na economia e a expansão e surgimento de grandes corporações e empresas transnacionais), mas também foi provocado pela luta ideológica, contrariando o Estado de Bem-Estar Social, difundida por políticos e teóricos da época.

Ressalta-se que a concepção tradicional de democracia e de direitos, embora seja referenciada pelo modelo liberal com propósitos na expansão do capital, também sofreu enormes remodelações para atender à nova fase do capitalismo. A redução da democracia ocorre por considerar uma ameaça ao capital e atingir as estratégias de acumulação. Assim, a interface do neoliberalismo com o neoconservadorismo, articulada com a nova direita e sua parcela extremista, possibilitou com que as mudanças fossem realizadas com agilidade (MESZÁROS, 1998).

Nessa perspectiva, a política neoliberal foi acompanhada por mudanças drásticas com alterações no modelo de exercício do poder governamental e as bases doutrinais no processo de reformas no desenvolvimento do capitalismo, distante de uma simples reformulação do liberalismo tradicional. Pode-se dizer que houve uma nova racionalidade política e social, abrangendo a globalização e a financeirização do capitalismo (MESZÁROS, 1998; BRESSER PEREIRA, 1996).

Esse novo cenário apresenta um projeto societário que envolve a atualização da superestrutura, comandada pela classe dominante e acompanhada por um modelo de acumulação – flexível, global e financeiro – apoiado e consolidado pelo arcabouço jurídico, ideológico e político. Essa nova racionalidade traz, além das mudanças nas estruturas econômicas, uma ofensiva contra a classe trabalhadora (MESZÁROS, 1998; PEREIRA, 1996).

Então, a crise financeira e a posterior retomada da hegemonia norte-americana que se apresenta desde 2008 ocasionaram o neoliberalismo totalitário, baseado em valores da extrema direita e a comunhão com o neoconservadorismo (CHAUI, 2021). A racionalidade neoliberal demonstra repúdio à democracia e compatibilidade com o neoconservadorismo, com defesa de governos elitistas e liberdade do mercado. Nessa base neoliberal e neoconservadorista, dentre os princípios defendidos, estão a valorização e utilização da militarização, não respeitando o caos dos interesses individuais, rejeição de políticas nacionais intervencionistas do Estado, aceitação da desigualdade social e econômica com fator natural e insuperável e investimentos sociais mínimos se opondo à proteção social pública dos mais necessitados (GIDDENS, 1999; BRESSER PEREIRA, 1996).

Chauí (2021) salienta que o novo totalitarismo decorrente do neoliberalismo considera a sociedade como um espelho do Estado e no qual a sociedade administrada é revertida em objeto do e para o capital, transformando tudo em mercadoria. Nesse sentido, a prática administrativa julga todas as realidades com os mesmos princípios, sem especificidades, e não considera a heterogeneidade social, as classes sociais e os comportamentos divergentes, pois,

nesse novo totalitarismo, as esferas sociais têm como paradigma as concepções do mercado. Então, nessa nova roupagem, as instituições devem seguir as regras da empresa, incluindo o próprio Estado. Vale ressaltar que, na concepção de Chauí (2021), o “totalitarismo” é compreendido como:

[...] o princípio fundamental da formação social totalitária, qual seja, a recusa da especificidade das diferentes instituições sociais e políticas que são consideradas homogêneas e indiferenciadas porque concebidas como organizações. O totalitarismo (em qualquer época) é a recusa da heterogeneidade social, da existência de classes sociais contrárias (contraditórias e conflituosas), da pluralidade de modos de vida, de comportamentos, de crenças e opiniões, costumes, gostos, colocando em seu lugar ideias para oferecer a imagem de uma sociedade homogênea, una, indivisa, em concordância e em consonância consigo mesma (CHAUI, 2021, p. 7).

Nesta conjuntura, o totalitarismo se fortalece e, ao mesmo tempo, apresenta algumas consequências que são disfarçadas pela meritocracia do sistema. Dessa forma, o indivíduo se torna um empreendimento do capital humano, submetido à competição das organizações, aos princípios da concorrência, nos quais seus direitos são precarizados e o fracasso é responsabilidade do indivíduo. Assim, a crescente desigualdade passa a ser caracterizada por questões de desempenho individual e a violência, o ódio, ressentimento, frustração são visíveis entre os grupos excluídos da sociedade mercadológica (CHAUI, 2021).

Dessa forma, Chauí (2021), ao mencionar os encaminhamentos destacados pelas propostas neoliberais que envolvem o controle do Estado diante da regulação dos investimentos e da economia, aponta as decisões do neoliberalismo frente às questões sociais e os direitos conquistados pelas lutas e movimentos, assim a política neoliberal demonstra que:

[...] o neoliberalismo é decisão de investir o fundo público no capital e privatizar os direitos sociais, de maneira que podemos definir o neoliberalismo como alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos. Seu pressuposto ideológico básico é a afirmação de que todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no Setor de Produção para o mercado, mas também nos Programas Sociais, donde se conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no Setor de Produção e no dos Serviços Sociais (CHAUI, 2021, p. 6).

Como Chauí (2021) enfatiza, os direitos sociais passam a ser de responsabilidade do setor privado e vulgarizam a ideia do setor público com prejudicial e maléfico no atendimento

das áreas que atuam. Assim, o autor responsabiliza o Estado pelo fracasso dos diferentes setores: econômicos, político, social.

Nessa perspectiva, no ensino brasileiro, a onda ultraconservadora também avança no país, em proporções globais, incorporando a lógica da qualificação para o mercado de trabalho em crise, o esvaziamento do conhecimento e aceleração da formação, que afeta e empobrece o senso crítico. Além disso, percebe-se a inserção dos interesses das empresas no mercado educacional, manipulando e introduzindo suas ideologias tanto no ensino superior quanto na primeira etapa e demais da educação básica. Diante disso, alguns movimentos são divulgados, como o incentivo às políticas de colaboração e convênios, como a terceirização da educação, reformas, apresentação de projetos e mudanças curriculares. Esses são alguns de vários elementos que traduzem a política neoliberal no cenário do Brasil (MONTAÑO, 2010; FREITAS, 2018).

Diante disso, outro elemento que reforça a crise do capitalismo e corresponde aos ajustes das políticas neoliberais diz respeito à privatização da educação, que, num primeiro movimento, buscou abarcar o ensino superior de forma avassaladora, mas que também tem repercutido na educação básica, principalmente na educação infantil, buscando atender às demandas e às metas do PNE, com a privatização dessa etapa de ensino e a política de convênios com a rede privada (MONTAÑO, 2010; FREITAS, 2018).

Assim, Chauí (2021, p. 9) ressalta que educação e os espaços de aprendizagem “deixa de ser uma *instituição* social para se tornar uma *organização administrada* segundo as regras do mercado, levando a desqualificação e desmoralização da escola pública e ao incentivo a privatização ou a escola como um negócio”.

Contrariando essas ideias neoliberais, Freitas (2018) acredita que pode-se abrir espaço para o exercício da responsabilização horizontalizada e participativa envolvendo os profissionais da educação, estudantes, família e gestores na luta por uma escola democrática pública. Essas discussões devem abarcar uma proposta de educação que vai além dos discursos econômicos e culturais da reforma empresarial da mesma, pois devemos nos basear numa concepção de educação ampla e que representa a intencionalidade de construção da igualdade de direitos para todos. É necessário que os envolvidos nas ações pedagógicas no interior dos estabelecimentos de ensino identifiquem e reflitam sobre os fatores contrários ao processo democrático e conduzam ao fracasso dessas propostas.

Ao mesmo tempo em que reconhecem a obrigatoriedade do Estado com a educação pública e gratuita apresentam lacunas para a parceira com o setor privado, ressaltam a universalização da educação, mas, nas entrelinhas, restringem os conhecimentos e não

consideram as especificidades regionais e culturais dos países. Os conteúdos são referenciados, mas com a valorização de alguns saberes atitudinais, ditando valores, competências, habilidades e relações interpessoais. É fato que as propostas são restritas a conhecimentos e conteúdos imediatistas, com interesses particulares e voltados para as necessidades locais, impedindo a aquisição de conhecimentos amplos produzidos historicamente pela humanidade (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019; CHAUI, 2021). Nesse contexto, ainda pode-se destacar que:

[...] Sob o poder dos *consiglieri*, ela perde seu duplo núcleo. Por um lado, perde a ideia da *formação*, isto é, o exercício do pensamento, da crítica, da reflexão e da criação de conhecimentos, substituída pela transmissão rápida de informações não fundamentadas, a inculcação de preconceitos e a difusão da estupidez contra o saber, um adestramento voltado à qualificação para o mercado de trabalho. Por outro lado, perde a condição de direito da cidadania, afirmando-se como privilégio e, como tal, instrumento de exclusão sócio-política e cultural, de competição mortal, estímulo a ódios, medos, ressentimentos e culpas. Numa palavra, instrumento de terror (CHAUI, 2021, p. 9).

Percebe-se a implantação de políticas de avaliação propostas pelo BM com a competição de recursos entre os sistemas Federais, Estaduais e Municipais, que reflete em disputas também no interior das escolas, abrangendo os profissionais da educação e os alunos, estimulando-os por meio de premiações e benefícios. Ainda, podemos mencionar a desvalorização dos profissionais que são condicionados a qualificações a partir de formações continuadas aceleradas que comprometem a qualidade do ensino (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019). Freitas (2018) ressalta, nesse sentido, que:

O progresso de nossos estudantes não pode continuar a ser planejado e medido por dimensões estreitas e restritas a uma “aprendizagem de disciplinas básicas”, guiado por bases nacionais curriculares cuja função é orientar a elaboração de testes padronizados, punir e premia, gerando perdedores e ganhadores. Em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores (FREITAS, 2018, p. 130).

Além disso, o autor menciona que as avaliações externas determinadas pelas políticas públicas devem sofrer mudanças em seus propósitos e objetivos. Ao invés de monitorar as instituições de ensino, devem focar sua atenção nas próprias políticas governamentais, associando com fatores e processos avaliativos das práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas, que envolvem aspectos específicos e a diversidade cultural. O autor enfatiza que a mudança e a transformação da escola não resultam das avaliações que são realizadas pelos organismos governamentais. A transformação está nos atores das instituições de ensino e no

envolvimento da comunidade. Dessa forma, os estabelecimentos escolares devem ser núcleos representativos da cultura das comunidades, e não um representante privado com diretrizes determinadas e fechadas (FREITAS, 2018).

Destarte, Montaño (2010) enfatiza alguns princípios da sociedade civil que revelam a vida cotidiana como ampla e perpassa a sociedade civil, construindo diferentes condutas nos âmbitos do Estado, mercado e trabalho. Isso exige uma autorresponsabilização dos cidadãos (individuais e coletivos), com suas funções sociais. Pensando no projeto neoliberal, propõe-se, a partir da cotidianidade, uma sociedade dócil, alienada, sem confronto com cobranças imediatistas às necessidades pontuais. Nesse sentido, desconsideram uma vida cotidiana envolvida por interações sociais, com atividades criadoras e transformadoras com manifestações de lutas sociais da sociedade civil. Assim, o autor defende que, para termos a liberdade dos determinantes econômicos, culturais, ideológicos das concepções neoliberais, precisamos acrescentar a cotidianidade da sociedade civil:

[...] como uma (possível) arena de lutas, que, no entanto, para ser portadora de um projeto realmente emancipador, deve, superando o imediatismo e a alienação, se articular às lutas, centradas nas contradições de classe, no seio das outras esferas sociais, procurando em todas essas frentes a defesa e a ampliação dos direitos e conquistas sociais trabalhistas (MONTAÑO, 2010, p. 260-1).

Reconhece-se que é urgente a construção do sistema social com ativa participação das classes subalternas, excluídas, para reverberar a ordem dominada pelas elites sociais. O enfrentamento do processo neoliberal e a reestruturação social precisam ser motivados na vida cotidiana das pessoas a partir das atividades criadoras, nas quais o cotidiano seja referência de um processo histórico constituído por um campo envolvido pelo enfrentamento crítico do debate dominante, com defesa da manutenção e expansão das atividades estatais, permeadas por direitos universais e questões sociais amplas (MONTAÑO, 2010).

Compreende-se, diante da estruturação das concepções neoliberais, que a educação, em todas as etapas de ensino, da educação básica ao ensino superior, visa atender ao sistema produtivo e à reprodução do capital. Diante das políticas neoliberais, com o distanciamento do Estado e a minimização dos financiamentos, os ajustes são direcionados à educação, apontando resultados perversos. As reformas educacionais são efetivadas para atender aos interesses do mercado capitalista, que transforma o ensino em somente aspectos mercadológicos.

Constata-se que a barbárie neoliberal crescente na sociedade propaga-se nos vários setores sua ideologia e ameaça gradativamente os direitos das minorias e dos trabalhadores,

propagando retrocessos que afetam a população carente. Dessa forma, Laval (2019) e Apple (1995) concordam em dizer que essa realidade precisa buscar novos rumos, na construção de uma sociedade com outros objetivos, pautados na justiça, igualdade de condições e oportunidades iguais para todos/as.

Salienta-se que as condições da educação, dentro do cenário globalizado, se transformam cada dia mais, em um mercado promissor e uma mercadoria disputada. Faz-se urgente reverberar essas condições e fortalecer a educação como um instrumento poderoso para enfraquecer a lógica burguesa. Caso contrário, atende-se à demanda reformista dos imperativos capitalistas e contribui-se para a construção do binômio global-neoliberal.

Portanto, a sociedade civil precisa ser conscientizada das influências ideológicas impostas pelo neoliberalismo, para que a realidade educacional seja transformada, assim como os projetos e as leis que a regulamentam de maneira coercitiva, por meio dos organismos governamentais e internacionais, provocando uma ruptura com a lógica capitalista e vislumbrando-se uma educação emancipatória contrária às propostas neoliberais que têm se revelado em nosso tempo.

Após os delineamentos das políticas neoliberais e o processo das políticas públicas brasileiras destacadas, pretende-se apresentar as políticas educacionais para educação infantil pós-CF/88, a partir do reconhecimento e a inclusão na legislação da primeira etapa da educação básica, predominando os avanços, as conquistas de espaços e avaliações dos planos, projetos e diretrizes direcionados para essa etapa da educação.

2.1 As políticas públicas educacionais para educação infantil pós-Constituição Federal de 1988

Este tópico tem como proposta abordar as políticas públicas educacionais apresentadas no cenário brasileiro para a educação infantil, especialmente pós-Constituição Brasileira de 1988, quando a determinação constitucional declara e exige do Estado a responsabilidade pela garantia de uma educação como direito público subjetivo.

A trajetória atual da educação infantil brasileira foi encaminhada diante das novas concepções de criança que contribuíram com outros paradigmas, apresentando mudanças para uma educação institucionalizada. Dessa nova concepção de infância culminou a visibilidade das particularidades infantis. As crianças tiveram seu espaço garantido como sujeitos que

possuem direitos e necessitam de ambientes para produzir e representar sua cultura com qualidade (BRASIL, 2009).

Dessa forma, as transformações presentes na oferta da educação das crianças pequenas são decorrentes das necessidades e prioridades que visam à qualidade da aprendizagem nessa faixa etária, considerando o desenvolvimento integral da criança. Nessas circunstâncias, os estabelecimentos de ensino propiciam a promoção da educação e o desenvolvimento pleno, criando ambientes favoráveis.

Pode-se afirmar que a década de 1990, para a educação infantil, no contexto brasileiro, é considerada um período de garantia dos direitos às crianças na Constituição Federal (BRASIL, 1998), ganhando destaque com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), assim como com a LDBEN (BRASIL, 1996).

Verifica-se que, além dessas leis, o MEC, no decorrer dos últimos anos, tem divulgado vários outros documentos para direcionar os sistemas municipais de educação, nos diferentes âmbitos que compreendem a proposta pedagógica, currículo, formação dos professores (inicial e continuada), Parâmetros de Qualidade para Educação infantil, Diretrizes e Planos Nacionais de Educação infantil. Outros documentos de ordem normativa, resoluções e pareceres têm sido publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o MEC, com o objetivo de contribuir com as redes e os sistemas municipais de ensino no desenvolvimento das políticas públicas. Destaca-se a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Indicadores de qualidade. Ressalta-se que este marco legal e documental será abordado nas próximas seções, com maior ênfase. O destaque dessas referências contribui para sinalizar as publicações relevantes no processo de esclarecimentos e avaliação da educação infantil.

Destaca-se a CF/88 como a primeira legislação brasileira que enfatizou a criança considerada sujeito de direito e destacou como dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas, conforme foi descrito no art. 208 do citado dispositivo. A preocupação com a educação das crianças pequenas é despertada com a CF/88, a partir do reconhecimento e da valorização da infância, principalmente com os menores de cinco anos de idade. Entretanto, os discursos apresentados buscam reposicionar as obrigações do Estado, limitando a relação com a educação infantil e influenciando os objetivos de ensino para a sociedade em geral, em algumas situações caracterizadas como instituição assistencialista e, em outros momentos, como instituição pedagógica (BRASIL, 1988).

Juntamente ao artigo 208, da CF/88, a atual Carta Magna Brasileira apresentou o artigo 209, que possibilitou o ensino para a livre iniciativa privada. É o que nos leva a

perceber, com o entendimento de Liberdade e Democracia, que o ensino privado é uma possibilidade, desde que acompanhada pelos poderes públicos. Como se observa, este artigo e seus incisos demonstram que o “ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988, n.p.).

Esclarece-se que, politicamente, o Brasil passava por algumas mudanças após vivenciar uma ditadura de 21 anos, com a posse do primeiro presidente civil, José Sarney, após a morte de Tancredo Neves. O país se encontrava, nesse período, de 1985 a 1989, em uma crise econômica, com a inflação alta e a desigualdade social acelerada. Em 1989, Fernando Collor de Mello assume a gestão (1990-1992), sendo o primeiro presidente eleito por voto direto, posterior à ditadura. Fernando Collor apresentou dois planos, denominados Plano Collor I e Plano Collor II. Na busca de controlar a inflação, instituiu o Confisco das Poupanças, que contribuiu para a crise política que resultou no *Impeachment* do presidente, em 1992. Sendo assim, seu vice-presidente, Itamar Franco, assumiu o Governo do Brasil (1992-1995) (PEREIRA, 1996).

Nesse direcionamento, Antunes (2001) esclarece que a economia brasileira, nos anos de 1990, vivia um período delicado, marcado pela alta da inflação, baixos índices de crescimento do produto, desigualdade social, com péssima distribuição de renda, uma grande dívida externa – consequências estas trazidas dos anos 80. O país não tinha um projeto ou planejamento para a solução dos problemas, principalmente da inflação crescente, e, politicamente, havia o receio nítido das classes média e alta quanto à possibilidade de vitória do partido de esquerda à presidência. A vitória de Fernando Collor marcou a entrada e o funcionamento das ideias neoliberais, com mudanças na estrutura institucional. Com a recessão provocada pelo Governo Collor, houve a abertura comercial e financeira da economia ao exterior, juntamente à abertura de contas correntes por pessoas de outros países, investimentos em bolsa de valores e títulos públicos e renda fixa. Com isso, a corrupção generalizada, a falta de habilidade política e a instabilidade nacional favoreceram o *impeachment* do presidente (ANTUNES, 2001).

No entanto, nesse período da década de 1990 e no final do governo Fernando Henrique Cardoso, observa-se, no campo educacional, uma gestão fragmentada, com políticas dispersas e temporárias, programas com privilégios de grupos específicos, assemelhando as políticas públicas de governo, distanciando-se das políticas de Estado. Ou seja, as políticas públicas de governo são construídas internamente pelo executivo, com formulação e implementação de programas. Ao contrário, as de Estado são discutidas nas diversas

instâncias, buscando atender aos mais variados e amplos setores, repercutindo mudanças de base (RODRIGUES, 2013).

É notável, neste período do Governo FHC, a implementação de políticas pautadas na racionalização e modernização, acompanhadas por uma sequência de reformas no âmbito do Estado. Algumas, relacionadas à privatização de empresas estatais e reformas na gestão das políticas públicas (RODRIGUES, 2013; AGUIAR, 2019).

Assim, na década de 1990, com as mudanças preconizadas pelas reformas da educação e organização da sociedade civil e a ênfase da educação infantil e do direito da criança a frequentar as instituições escolares, na creche e pré-escola, foi apresentado o ECA. Esse documento é importante e representativo das forças sociais, no sentido de garantir o direito das crianças, demonstrando uma etapa de perceptibilidade e preocupação com as crianças no desenvolvimento da infância (BRASIL, 1990; PIMENTA, 2017).

Entende-se que o ECA configurou a infância brasileira como um período singular da existência social dos sujeitos, deliberado diante da aprovação da criança como um ser social que deve ser reconhecido e protegido, conforme apontam Nunes e Corsino (2009) e Pimenta (2017). Após a criação do ECA/1990, instituiu-se a LDBEN n.º 9.394/96, a qual define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e institui o atendimento em creches e pré-escolas. Os propósitos estabelecidos na LDBEN n.º 9.394/96 para a educação infantil destacam as finalidades amplas da educação e a compreensão dos objetivos reais que levam as ações efetivas proclamadas pelas políticas públicas divulgadas no âmbito da Legislação nacional para a educação infantil, como aponta Saviani (2007) e Pimenta (2017). Nesse sentido, o autor afirma que:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes, e por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p. 190).

Embora a educação infantil tenha sido reconhecida e enfatizada como etapa importante para o desenvolvimento integral da criança, diante da ruptura de paradigmas envolvidos por uma educação omissa e assistencialista, observa-se que, mesmo sendo descrito e documentado o direito à educação infantil nos documentos oficiais, ressalta-se que a etapa da educação infantil precisa ser implementada para todas as crianças, sem exclusão de raça, cor, condição econômica. No entanto, os interesses se divergem, ocasionando diferenças na proposta/plano entre o que é efetivado.

Dessa forma, o Fundef é apresentado pela Emenda Constitucional de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9424/1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Nessa dinâmica, o Fundef foi implantado, em 1998, com o propósito de uma nova sistemática de redistribuição dos recursos direcionados ao Ensino Fundamental (CUNHA, 2007; PIMENTA, 2017).

Compreende-se que a criação do Fundef teve o intuito de atender, prioritariamente, ao Ensino Fundamental, o que leva a entender que as condições da educação infantil foram agravadas. Isso resultou na concentração de recursos financeiros para o desenvolvimento e crescimento do Ensino Fundamental e o descaso com a educação infantil, com baixos investimentos das Secretarias responsáveis pelos direcionamentos dessa etapa de ensino (BRASIL, 1996).

Ressalta-se que a mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental adotada pela inovação do Fundef desencadeou um conjunto de fundos organizados por recursos dos três níveis da gestão pública com o propósito de financiar a educação básica pública. Com o Fundef, conforme a Emenda Constitucional/1996, 60% dos recursos – o que equivale 15% da arrecadação global dos Estados e Municípios – foram destinados ao Ensino Fundamental, o que estabeleceu novos critérios de distribuição e utilização dos impostos dos estados e municípios, direcionando a distribuição de recursos entre as instâncias governamentais esses entes federados, conforme a quantidade de crianças atendidas nas redes de ensino. Antes, as receitas orçamentárias eram destinadas à educação em geral; com a criação do Fundef. Os valores foram distribuídos, especificamente, ao Ensino Fundamental (1^a à 8^a série). O Fundef foi instituído em 1996 e sua vigência perdurou até 2006, ou seja, por dez anos (LOYOLA, 2017).

Loyola (2017) destaca que o Fundef, embora muito criticado, fez parte de uma política de Governo Federal com o objetivo de promover a expansão da oferta de matrículas do Ensino Fundamental, alcançando sua universalização. Foi um sistema de fundos estaduais, com recolhimento de receitas arrecadadas dos municípios e estados, no qual a redistribuição era baseada no quantitativo de matrículas do fundamental, de acordo com os dados e números registrados no ano anterior pelos governos subnacionais em suas redes de ensino. Pode-se dizer que o Fundef alcançou seus objetivos, particularmente quando associado aos programas Bolsa-Escola, Bolsa-Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

Além da implementação das políticas públicas visando medidas para o atendimento da educação, em 1998 foi anunciado o RCNEI, com caráter instrumental e didático, o qual apresentado em três volumes. No primeiro, encontram-se reflexões sobre os espaços das

creches e pré-escolas brasileiras, com destaque às concepções de educação, aos estabelecimentos de ensino, profissionais e à criança. O segundo volume relaciona-se com a experiência da formação pessoal e social, despertando os processos de desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças. O terceiro volume associa-se às experiências dos conhecimentos de mundo, auxiliando a construção das distintas linguagens ressaltadas nos documentos: matemática, natureza e sociedade, música, linguagem oral e escrita, Artes visuais e movimento (BRASIL, 1998).

Conforme Pavezi (2014) revela em sua pesquisa de mestrado, com o intuito em avaliar o documento RCNEI, o discurso presente defende situações de aprendizagem que valorizam a individualidade. O referencial enfatiza como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças, para tornar as situações de aprendizagem relevantes. Além disso, valoriza as atividades que têm em sua essência a resolução de problemas e a reprodução das vivências diárias com proximidades com as práticas sociais das crianças.

Ainda, Cerisara (2001) faz alguns apontamentos críticos quanto à construção do RCNEI, em suas versões, apresentando alguns elementos reflexivos da política nacional, posto que os Referenciais foram elaborados e divulgados sem uma avaliação dos pareceristas e num curto período de tempo, impedindo que os debates e discussões fossem incrementados ao texto. Assim, a versão final do RCNEI foi divulgada antes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), infringindo as orientações do MEC. No entanto, as Diretrizes constituíram a base para o currículo da Educação Infantil, aprovadas pelo CNE, as quais foram divulgadas com urgência por parte do MEC.

Além dessas questões que nortearam a construção do RCNEI, Pavezi (2004) salienta que é necessário compreender os preceitos destacados pelo RCNEI, com relação à educação da criança pequena e à forma como o documento refere-se ao professor nessa etapa de ensino. De acordo com o RCNEI, o profissional deve ser “polivalente” e em constante reflexão e aprendizado.

Cerisara (2001) pontua que os educadores que atuam na educação infantil têm referenciado uma educação ampla, contemplando as especificidades e diversidades culturais das crianças, distante de um modelo único e verdadeiro proposto pelo RCNEI. A proposta direcionada aos profissionais que atuam com as crianças se fundamenta na construção de um trabalho pedagógico, pois, embora tenha uma estrutura formal, deve garantir uma educação plena da infância, longe de práticas ritualísticas inflexíveis.

Além do RCNEI, o Parecer CNE/CEB 22/1998 referencia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse processo reforça o direito à educação

básica manifestado na CF/88 e na Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), deliberando as Diretrizes a partir de uma política nacional para as crianças, e menciona que:

[...] as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL, 1998, n.p.).

Diante disso, destaca-se uma política educacional que representou retrocessos para a educação infantil, resultante da criação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LFR), no ano de 2000. Seu objetivo foi reduzir os gastos públicos, diminuindo as despesas com recursos humanos. Com isso, os municípios foram obrigados a buscar outros caminhos para assegurar a educação, propiciando a contratação de pessoas despreparadas e mão de obra barata, comprometendo a qualidade da educação (CORREA, 2011).

No cenário das políticas e programas federais destinados às crianças pequenas, na segunda gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1999/2002), para a área da educação, encontra-se explicitado o documento Avança Brasil, proposta de governo no seu primeiro mandato (1995/1998), apresentado no ano de 1998. Nesse documento, se fundamentaram os direitos da criança como cidadão, considerando o público infantil como uma etapa vulnerável, devido às condições de dependência econômica e social, e se estendeu aos direitos da mulher e à igualdade de oportunidades para homens e mulheres. No decorrer dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, destaca-se o Plano Plurianual (PPA 2000-2003), que apresentou como referência o documento Avança Brasil (BARRETO, 2003).

Compreende-se, diante do descaso com a educação infantil, que os recursos financeiros, nesse período, estão sob a responsabilidade do MEC e são mediados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) destinados a projetos educacionais que contemplem a formação continuada de professores com o intuito da implementação do RCNEI e o material didático. Essas ações da Secretaria de Educação estão relacionadas com os projetos do Programa do MEC, denominados Parâmetros em Ação. Nesse sentido, “os recursos para essas ações nos anos 2000 e 2001 foram destinados aos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5” (BARRETO, 2003, p. 59).

Verifica-se que a criança de até seis anos de idade não é referenciada na política educacional do Governo Federal, situação preocupante para essa área. A ausência de uma política educacional, em particular, para a educação infantil, no Plano Plurianual 2000-2003, denota uma fragmentação das ações para a etapa da educação das crianças, até mesmo dentro

dos ministérios setoriais. Destacam-se alguns esforços, como exemplo, a criação do Comitê da Primeira Infância (CODIPI), na abrangência do Programa Comunidade Ativa (antiga Comunidade Solidária), em 2000 (BARRETO, 2003).

De acordo com Barreto (2003), a educação infantil, diante dos recursos destinados pelo MEC/FNDE, é contemplada pelo Programa de Alimentação Escolar. Ressalta-se que os municípios receberam os recursos destinados à merenda das crianças da faixa etária de quatro a seis anos, que frequentam a pré-escola pública e filantrópica. Vale destacar que a cobertura da merenda escolar para a educação infantil é de menos da metade dos recursos encaminhados aos alunos do Ensino Fundamental (R\$0,13), para as crianças pequenas o valor *per capita* é de R\$ 0,06/dia letivo. No entanto, o Programa, em 2000, atendeu a 3,8 milhões de crianças de pré-escola (BARRETO, 2003).

Verifica-se, no período do governo FHC, orientações políticas educacionais instituídas por organismos internacionais e incentivos de instituições privadas, com foco nos interesses mercadológicos. Podemos enfatizar as propostas governamentais voltadas à educação básica e também à educação superior, com condutas políticas relacionadas ao currículo, gestão educacional, avaliação e formação de profissionais (FRIGOTTO, 2011; AGUIAR, 2019).

Os direitos de viver e a garantia da autonomia são princípios que mostram que o sistema educacional brasileiro, diante das reformas educacionais do Governo FHC, apresentou dificuldades na efetivação da educação infantil diante de políticas públicas plurais com práticas emancipatórias e a formação de cidadãos. O projeto político neoliberal do governo não visou à promoção de uma educação plena; ao contrário, esteve voltado e preocupado com as questões econômicas e de mercado. A educação, nessas circunstâncias, atendeu às necessidades da economia e distanciou dos princípios e valores sociais.

Nas ações apresentadas pelo governo do FHC, denotam-se verdadeiros princípios neoliberais que insistem na implantação de políticas e ações que visam dissimular o interesse do aparelho do Estado, atuando como verdadeiros guardiões. Na educação, essa atuação é nítida, manipulando os recursos de poder e controlando os protagonistas com o mínimo de recursos financeiros, impossibilitando o avanço e a acesso ao direito à educação de diferentes grupos sociais (DOURADO, 2010).

Assim, a lógica de fragmentação do atendimento educacional identificada no governo FHC persistiu no primeiro mandato do governo Lula, diante das políticas assistencialistas e de compensação, além de incentivos aos programas sociais para os pobres. Nesse período, as políticas regulares, permanentes e direcionadas à educação ampla foram restritas, no primeiro momento (RODRIGUES, 2013).

No entanto, no governo Lula (2003-2010), o Fundef, com um prazo de duração limitado até 2006, foi substituído pelo Fundeb, que manteve a lógica de funcionamento do Fundef. A diferença entre os fundos foi a ampliação da rede de investimento é que, além do Ensino Fundamental, o fundo destina os recursos financeiros para o Ensino Médio e a educação infantil (PIMENTA, 2017). Observa-se que com o Fundeb houve um avanço em relação ao Fundef; embora a educação necessite de mais recursos, essa política contribui para a melhoria, principalmente quanto aos valores pagos por aluno/ano em cada ano e modalidade de ensino básico, com a participação da União (SALES; SOUZA, 2016;)

Salienta-se que os recursos antes eram reservados à educação fundamental e, com o Fundeb, o acesso às creches recebeu atenção especial dos governos. Em virtude de grande parte dos governos municipais não possuir capacidade financeira para arcar os custos de construção de creches e ofertar matrícula na educação infantil, impera uma desigualdade decorrente da ausência de diversidade financeira dos municípios brasileiros. A partir do Fundeb, foi estruturado um novo mecanismo para a expansão do ingresso das instituições de educação infantil no contexto brasileiro (CUNHA, 2007; PIMENTA, 2017).

A partir dos estímulos oferecidos pelo Fundeb, no período posterior a 2007 observou-se a expansão de creches, tanto das redes municipais quanto privadas de ensino. O fundo também autorizou aos governos municipais o recebimento de repasses também por matrículas oferecidas em creches de redes conveniadas, estimulando a ampliação e expansão das redes privadas na oferta da educação infantil. Nesse sentido, os recursos são repassados aos governos subnacionais, de acordo com o número de matrículas em creches registradas nas redes de educação no ano anterior (LOYOLA, 2017; PIMENTA, 2017).

Assim, os repasses de recursos e a transferência das responsabilidades aos municípios desencadeou a municipalização. Pelozo (2004) enfatiza que, no contexto neoliberal, a política da municipalização apresenta-se com uma nova ordem ao sistema educacional. Então, esclarece que, para algumas correntes, a municipalização apresenta-se com uma resposta para a qualidade da educação. Outras vertentes enxergam como o fim da educação pública, abertura e incentivo às privatizações. Nesse aspecto, Loyola (2007) complementa que a responsabilidade pelo oferecimento de vagas em creches é do governo local, ou seja, da esfera municipal. No entanto, pontua que existem duas questões que influenciam a oferta de matrículas em creche: as desigualdades de acesso, devido aos aspectos regionais e locais, e as decisões governamentais em expandir a rede própria ou estabelecer convênios com instituições privadas e os regimes de colaboração com as OSCs.

O Brasil, nesse período, iniciava o segundo mandato do governo Lula (2003-2010), que se diferenciou, em alguns aspectos, do Governo anterior, do FHC. Nesse mandato, o presidente Lula trabalhou para manter a estabilidade econômica e combater a fome e o desemprego. Diante desse planejamento, o Brasil conseguiu sair da lista de países que integram o mapa da fome, divulgada pela ONU. Além disso, foram ofertadas maiores quantidades de vagas de trabalho e foi criado o programa social Bolsa Família, com o propósito de vencer a pobreza extrema e auxiliar financeiramente as famílias carentes. Em troca do benefício, as crianças deveriam frequentar a escola e manter visitas periódicas no setor da saúde. Verifica-se, também, maior democratização do acesso ao ensino, desde o ensino básico até o ensino superior, com a criação de novas universidades e das cotas raciais (POCHMANN, 2017; AGUIAR, 2019).

No período de 2007, Dourado (2010) destaca uma referência das políticas educacionais, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pela União. O PDE tem a função de orientar a escola na efetivação do trabalho com foco, objetos e avaliações periódicas. Exige planejamento estratégico apresentado pela escola, com o propósito de alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A partir do PDE, houve a ampliação do financiamento, com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esclarece-se que o PDDE se destina a prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, contribuindo para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, priorizando o desempenho escolar. Além disso, busca intensificar a participação social e autogestão educacional. Saviani (2007) acrescenta:

[...] o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura (SAVIANI, 2007. p. 1233).

Saviani (2007) salienta que o PDE foi constituído por 30 ações, apresentando-as individualmente no *site* do MEC, e que essas ações foram distribuídas entre as modalidades de ensino. Para a educação básica, temos 17 ações, sendo que 12 podem ser nomeadas em caráter global (FUNDEB, Plano de Metas do PDE- IDEB, Piso do Magistério, Formação, Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guias de tecnologias, Censo pela Internet, Mais educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital); e cinco, mais específicas, atendendo aos níveis de ensino. O Ensino Médio, e também o Ensino Superior, assim como outras modalidades da educação, por exemplo, a Educação de Jovens e adultos, foi beneficiada com algumas das ações do PDE. Saviani (2007) expressa algumas críticas relevantes ao PDE:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio ‘teoricamente’ porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007, p. 1239),

Pode-se afirmar que o PDE, em linhas gerais, não se constitui como um Plano de Educação, conforme preconizam. Diante das suas especificidades e das ações propostas, o PNE pode ser considerado mais como um programa de ação. No entanto, o PDE apresenta um diferencial que não foi referenciado pelo PNE e também não foi abordado nos planos anteriores. Esse diferencial destaca algo novo, relacionado ao problema quantitativo da educação básica brasileira, com alguns programas divulgados. Dentre esses programas, destacam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB), a Provinha Brasil e o Piso do Magistério (SAVIANI, 2007).

Destaca-se que o PDE, como plano político de governo, representou uma iniciativa relevante no governo Lula. Com a apresentação de programas para o âmbito da educação básica, sem privilegiar nenhuma etapa, avançou a política educacional brasileira, de modo pleno e completo. O PDE foi referenciado com um plano executivo, com direcionamento sistêmico de educação, constituído por programas divididos em quatro eixos norteadores: Educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, associado aos programas que abrangem as metas do PNE. Para a Educação básica, o PDE assinala a

formação continuada de professores com significativa relevância ao fortalecimento da qualificação dos profissionais com planejamento e intervenções para melhorias da qualidade da educação. Apresenta a educação, desde a creche até a pós-graduação, pautada no desenvolvimento da socialização, construção da autonomia dos sujeitos na efetivação da democracia (CURY, 2007; SAVIANI, 2018, ALBUQUERQUE, 2017).

Enfatiza-se o PDE representou um avanço na história do sistema educacional público brasileiro, proposto pelas políticas públicas. Ressalta-se que o PDE está sustentado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual os entes federados priorizaram o processo de aprendizagem com responsabilidades solidárias, destacando resultados diante das metas a serem alcançadas entre os 15 anos que intercorrem a efetivação das diretrizes do Plano.

Uma das metas priorizadas pelo movimento “Compromisso Todos pela Educação” situou a Meta 5, na qual se verificou o crescimento do percentual do PIB direcionado para a educação básica. É visível a resistência dos governos e empresários, em direcionar propostas ao financiamento público da educação, pois o projeto vislumbrado pela elite é conduzir a educação para o domínio da iniciativa privada, distante cada dia da esfera financeira pública. Dessa forma, os incentivos se tornam nítidos, para o distanciamento do Estado e a eliminação da gratuidade na garantia da educação pública de qualidade (SAVIANI, 2007).

Outra crítica ao PDE dispõe quanto ao instrumento avaliativo pautado nos resultados do IDEB, como única fonte de parâmetro de qualidade da educação básica, pois esse mecanismo pode gerar graves problemas na administração dos gestores, quanto ao processo de desenvolvimento das ações do PAR. A falta de transparência, associada aos mecanismos de controle, acarreta a manipulação das informações e dados dos administradores, com o intuito de garantir os recursos e ludibriar o desenvolvimento dos sistemas municipais de educação (ALBUQUERQUE, 2017).

O PDE é considerado, para Camargo, Pinto e Guimarães (2008), como um *marketing* político, pois suas metas são inviáveis quando associadas aos recursos financeiros disponíveis para a efetivação. Ainda, os autores ridicularizam o debate relacionado ao cumprimento da meta do PNE. Considera-se que o PNE é um plano relevante, aprovado pelo Congresso Nacional, embora o veto proposto por FHC com a ampliação dos gastos públicos, com 7% do PIB para educação, tenha sido derrubado. Portanto, é notório o descaso das políticas públicas quanto aos investimentos financeiros públicos destinados à educação pública de qualidade. Sem financiamento dos poderes públicos, os caminhos para a efetivação das metas tornam-se

impossíveis para a realização de mudanças visíveis no cenário da educação pública (CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008).

Saviani (2007) comenta que a lógica de mercado presente no discurso dos documentos, pelos mecanismos da qualidade total e pedagogia das competências, precisa ser analisada com cuidado, pois o movimento do setor empresarial, envolvido no “Compromisso Todos pela Educação”, tenciona propostas neoliberais para o PDE, aprovado pelo MEC. Conforme tem sido referenciado sob a égide da qualidade total, a escola se assemelha a uma empresa e os alunos são produtos que as instituições de educação fornecem a seus clientes, buscando a satisfação, engajando os participantes no processo e escamoteando melhorias de organização, procedimentos e oferta de mercadorias. Nessa dinâmica, a escola passa a ser uma prestadora de serviço de ensino, quem aprende são clientes e a educação um produto que é mensurável com qualidade variável – uma realidade lamentável, contra a qual precisamos resistir e lutar, na busca pelo ensino gratuito e ofertado pelo estado.

Ressalta-se que o MEC/FNDE, desde 2006, no âmbito das políticas nacionais de educação infantil em articulação com a política municipal, buscou estabelecer convênios com as prefeituras municipais, com o propósito de expandir as redes públicas para a oferta e o acesso à educação infantil.

Ao se referir à política das creches conveniadas, verifica-se a publicação realizada pelo MEC/SEB/COEDI (2009) com orientações dos convênios entre Secretarias de Educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, na oferta e universalização da educação infantil. A citada publicação destaca dois apontamentos encaminhados pelo FUNDEB: o índice de atendimento do público infantil, particularmente, das creches; e a parceria do poder público com a rede de convênios, para estimular a expansão da modalidade de ensino de até cinco anos de idade (VIEIRA, 2014) – assunto que exploramos com mais aprofundamento na penúltima seção desta pesquisa.

Nesse período, tencionou atender à proposta sistêmica do PNE, com a divulgação do novo fundo de financiamento da educação, Fundeb, substituindo o Fundef, foi apresentado o Programa Proinfância, atendendo às especificidades da educação infantil, com o financiamento da expansão física do setor público. O Programa corresponde e permite o cumprimento das Metas estabelecidas pelo PNE (2001-2010). Esclarece que as diretrizes e orientações para efetivação e auxílio financeiro no Programa Proinfância são apresentadas por meio da Resolução CD/FNDE n.º 006/2007. O referido Programa foi direcionado à educação infantil, contemplando o financiamento para melhorias da infraestrutura e ampliação das creches e pré-escolas.

Nesse sentido, o programa Proinfância visa dar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, na ampliação e construção de instituições educacionais infantis, assim como na aquisição de equipamentos e mobiliários, contribuindo com as ações educativas (BRASIL, 2007).

Por outro lado, o programa Proinfância apresenta alguns entraves e algumas questões burocráticas que impedem, ou não apresentam com clareza, os critérios que priorizam alguns municípios e outros, não. Nesse sentido, mesmo com as ações da política nacional voltadas para a educação infantil, o atendimento e a expansão do ensino estão longe de ser efetivados conforme preconizam os documentos orientadores e a legislação. Por isso, é preciso compreender as políticas públicas nacionais e enfatizar algumas considerações pertinentes do processo de efetivação da primeira etapa da educação básica (SAVIANI, 2007; PACÍFICO, FREITAS; MATOS, 2017; BARRADAS, 2018).

São perceptíveis, diante das obrigações legais admitidas pelo sistema público de educação, as dificuldades e os impactos causados na educação infantil, principalmente com relação ao atendimento das crianças, nessa etapa do ensino. Periodicamente, deparamo-nos com a desvalorização dos poderes públicos quanto aos investimentos para a melhoria da qualidade e a garantia do direito à educação dos bebês e das crianças pequenas.

Assim, após enfatizar o Programa Proinfância, prioriza-se o primeiro plano de educação após o período de redemocratização do país. O PNE (2001-2010), por meio da Lei n.º 10.172/2001, representou as inquietações e conflitos presentes no momento histórico desse período.

Nesse contexto, o Programa Proinfância está associado à Estratégia 1.2, do PNE, no qual destaca-se a expansão da estrutura física das instituições da Educação Infantil. Apresenta-se também a Estratégia 1.3, na qual verifica-se a associação com os Parâmetros Básicos de infraestrutura e com o Proinfância a partir da estrutura de novos estabelecimentos. A Estratégia 1.5 ressalta a visibilidade para a qualidade no atendimento, valorizando a formação dos docentes e as políticas de inclusão (PACÍFICO; FREITAS; MATOS, 2017).

Além disso, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (1997) apontou algumas considerações relevantes sobre o PNE, enfatizando que, por se tratar de um projeto político, este deve envolver o processo participativo e transparente, incentivando o envolvimento dos distintos setores da sociedade. A Anped considera que o PNE deve contextualizar a educação, em sentido geral, e articular as políticas sociais.

Segundo observações da Anped, as propostas do plano estão centradas no princípio do federalismo e descentralizador, no qual grande parte das metas são direcionadas para a

responsabilidade dos estados e municípios. Dessa forma, o papel da União no PNE não é claro e não contempla o conceito de Sistema Nacional de Educação exigido pela área. Além disso, reforça a inexistência de planejamento para o financiamento, considerando as projeções do crescimento demográfico.

No tocante ao direito à educação infantil, o PNE (2001-2010) trouxe vários aspectos quanto ao acesso, permanência e organização da educação infantil, priorizando a qualidade dessa etapa de ensino que se estende desde o mobiliário, recursos, formação, currículo e ambientes/espaços de aprendizagem, conforme é destacado nos objetivos e Metas do PNE:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - 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 brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais (BRASIL, 2001, n.p.).

O atendimento da educação infantil com condições adequadas e buscando um atendimento amplo de grande parte do público das crianças pequenas, foi destacado no PNE (2001-2010), no qual a educação infantil não era obrigatória, mas constitui direito da criança e dever do estado. Assim, priorizou vários elementos influenciadores do processo de aprendizagem que favoreceu e contribuiu para a aprendizagem e as condições da educação nesta etapa (PIMENTA, 2017).

É importante enfatizar que em nenhuma passagem do Plano encontramos referência à expressão “direito à educação infantil”, o que denota a concepção do legislador relativa ao assunto. Dessa forma, podemos inferir que, para a educação infantil, nas perspectivas adotadas pelo PNE, não se apresentou preocupação quanto à efetivação do direito. Quanto ao aspecto referente à qualidade, encontramos no texto, nos objetivos e Metas da educação infantil, a seguinte proposta: “23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento” (BRASIL, 2001, n.p.).

Encontra-se, também, uma preocupação com a qualidade, diante das propostas de organização dos ambientes, mobiliários e formação de professores, adequação das instalações físicas nos estabelecimentos de ensino infantil, tanto públicas quanto privadas, atendendo às diversidades regionais e respeitando a identidade e a autonomia no processo de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Dourado (2010), diante da análise acadêmica sobre o PNE 2001-2010, acerca da sua implementação, revela que as etapas da educação básica e suas modalidades de ensino se encontram quantitativamente reduzidas e limitadas. Esses aspectos começam se tornam mais evidentes nas proximidades aos anos 2009/2010, quando aconteceu a realização da I Conferência Nacional de Educação (Conae), estruturada diante dos resultados provenientes das avaliações institucionais articuladas pelo MEC.

Sobre a formação de professores, as Metas do PNE (2001-2010) determinaram a formação em nível superior para os professores da educação básica, como estabelecido pela LDBEN n.º 9.394/1996. De um lado, considera-se um aspecto essencial para o avanço da qualidade e do atendimento das crianças da educação infantil; por outro, a meta para obtenção de percentuais satisfatórios, 70% de professores com a formação em nível superior, ainda está distante de ser alcançada, como proposta no PNE. Além disso, no documento da Conae, as metas quantitativas relacionadas aos docentes da educação Infantil não foram registradas (VEIRA, 2014).

A Meta do PNE, para o atendimento das crianças de quatro a seis anos de idade, revela resultados alcançados ou próximos de serem contemplados. Entretanto, o mesmo não se pode dizer com relação às crianças de até três anos de idade, conforme as metas propostas pelo PNE. Observa-se uma grande desigualdade nas ofertas da educação nos diferentes estabelecimentos da Federação.

Reforça-se que o objetivo do PNE compreende a redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e permanência, com êxito, no público infantil e ao adolescente que frequentam a rede pública. No entanto, verifica-se uma desigualdade de acesso, principalmente na educação infantil, quando nos referimos à renda familiar das crianças atendidas. Portanto, ao analisar os impactos financeiros do PNE, os princípios de equidade regional ficam comprometidos, e a demanda da educação infantil também sofre as consequências, pela falta de recursos, principalmente nas regiões mais pobres, não conseguindo alcançar a meta proposta no plano (AGUIAR, 2010; DOURADO, 2010).

Aguiar (2010) comenta que o PNE expõe o reconhecimento da educação como um direito de cidadania e seus objetivos e metas estão associados às prioridades preconizadas

pelos entes federados. Nesse sentido, as metas estabelecidas no plano destacam um grande diferencial no quadro geral de matrículas com repercussões em outros setores educacionais. É perceptível, diante das metas propostas, a necessidade de orçamento financeiro expressivo e de modificações na gestão de sistemas. Dessa forma, se reconhece que o desafio na efetivação das metas ocorre a partir da universalização e atendimento nos diferentes níveis de ensino, com melhorias na infraestrutura das instituições e formação dos profissionais, transformando a realidade atual em grande parte dos estabelecimentos de ensino.

Dourado (2010) concorda com a exposição de Aguiar (2010) e reconhece o descompasso entre a proposta do plano e a realidade vivida na educação brasileira. O autor esclarece que as análises direcionadas para o PNE 2001-2010 estão vinculadas aos objetivos, metas e ações do Governo Federal. São mínimas as ações que se pautam nas políticas e programas advindos dos demais entes federados, mesmo porque o plano “[...] não se constitui como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira” (DOURADO, 2010, p. 685).

Ressalta-se que muitas metas do plano não foram efetivadas pelos municípios, devido à precariedade dos sistemas públicos e à ausência de financiamento para a promoção e manutenção das estratégias propostas. Reforça-se que muitos municípios não elaboraram seus planos em consonância com o PNE (2001-2010), o que dificultou o cumprimento das metas e estratégias. No entanto, a partir do direcionamento de recursos para a educação infantil, com o Fundeb, foram criadas novas perspectivas para os municípios realizarem a ampliação da oferta e acesso à educação infantil.

Também, foi lançada a Política Nacional de Educação Infantil pelo direito da criança de até seis anos de idade à educação, em 2006, contextualizando as diretrizes, metas, estratégias e objetivos. Diante das inúmeras questões discutidas, aborda-se a necessidade de assegurar ambientes apropriados para o atendimento na educação infantil, nos quais ponderase que:

[...] é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2006, n.p.).

O redimensionamento da política nacional ocorre diante da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme preconiza a Lei n.º 11.274/2006. Nessa perspectiva,

as crianças pequenas, com seis anos de idade, são incluídas na primeira etapa do Ensino Fundamental, na qual há uma concentração maior de matrículas na educação infantil.

Schmidt e Furghestti (2016), em seus estudos, analisando as classes de alfabetização das escolas públicas da região sul de Santa Catarina a partir da Lei n.º 11.274/2006, acreditam que a ampliação, de um para três anos, do processo de alfabetização contribui para a aprendizagem e o avanço da educação brasileira. Com a lei de ampliação à alfabetização, as crianças têm um período mais longo para a aquisição do sistema da leitura e escrita. No entanto, é necessário reforçar que a concessão de um tempo mais longo não resulta em aprendizagem se as condições não forem satisfatórias no atendimento social do uso das práticas pedagógicas adotadas para a efetivação da leitura e escrita.

Nesse sentido, as pesquisadoras complementam que saber ler escrever modestamente não resulta na garantia de sucesso e participação ativa e reflexiva do contexto cultural e social. Os diferentes sistemas tecnológicos disponíveis na sociedade atual e a diversidade dos meios de comunicação e conhecimentos exigem apropriação da leitura e escrita nas mais diversas situações. Ao observar o discurso oficial, deparamo-nos com a universalização do acesso à escola, e a grande questão se volta para a qualidade. Então, é necessário definir a que “qualidade” nos referimos: qualidade que distribui certificados das etapas da educação, com estudantes analfabetos funcionais, ou a qualidade que propicia aos cidadãos utilizarem e se apropriarem dos conhecimentos socialmente com criticidade e autonomia. Assim, a “Educação de qualidade entende-se como aquela que assegura a todos a apropriação do saber historicamente produzido, dando a eles/elas condição de fazer uso na sua prática social” (SCHMIDT; FURGHESTTI, 2016, p. 224).

Dessa forma, o PNE cumpre uma de suas metas e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil são referenciados, destacando a qualidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2006).

Nesse período do ano de 2006, o MEC divulgou os Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, com orientações dirigidas à construção, reforma e organização dos estabelecimentos educacionais priorizados à educação infantil, destinados aos gestores da educação (BRASIL, 2006).

Como apresenta Cury (1996), currículos mínimos, básicos, unificados, conteúdos limitados, diretrizes comuns nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais fazem parte da estrutura política educacional, que direcionam seus propósitos federativos e articulam com o discurso participativo. Dessa forma, comprehende-se que a democracia tem um sentido mais

complexo do que as questões apontadas. Quando nos referimos aos parâmetros, no sentido etimológico, verifica-se a ideia de medida ou linha que simula uma constância e noção de invariável. Diante disso, destacamos a indagação de Cury (1996): [...] “de que tamanho deve ser esse ‘mínimo’ a fim de que a criatividade também possa transparecer nas unidades federadas e nas próprias unidades escolares”. E, não menos importante, qual o “sujeito privilegiado serão fixados nos conteúdos mínimos”, evitando-se tanto a burocratização verticalista quanto um democratismo pulverizado” (CURY, 1996, p. 4-5).

Nesse direcionamento, Galian (2014) pontua que os PCNs foram estruturados como uma estratégia pelo Estado, no sentido de propor coesão e ordem, com o objetivo de alcançar a uniformização do currículo nacional e o estabelecimento de conteúdos mínimos planejados na escola. Esse documento sistematiza a proposta recorrente dentro do processo histórico que vivenciamos nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Destaca-se, em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) como ponto de partida para algumas considerações referentes às políticas de gestão. A Conferência apresentou destaque para os principais tópicos temáticos:

I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional (BRASIL, 2008, p. 1).

A Coneb reuniu participantes de vários segmentos e organizações nacionais e sociais, como representantes de comunidades brasileiras (quilombolas, indígena, camponeses, entre outros), desempenhando papel importante, com debates e deliberações coletivas abrangendo vários estados e municípios brasileiros. O processo participativo culminou no resultado nacional de reflexão sobre os aspectos educacionais associados à educação básica, realizada em Brasília por meio da Conferência Nacional, em 2008 (DOURADO, 2018).

Na Conferência da Coneb (2008), foram discutidas questões sobre a qualidade social, valorização dos profissionais da educação básica, superação das desigualdades diversas e a luta por uma educação pública, gratuita e democrática. Entretanto, as deliberações da plenária mencionam o regime de colaboração entre os entes federados como caminhos para os investimentos na educação, conforme apresenta o trecho a seguir:

Suas deliberações avançaram no sentido de se buscar mais organicidade nas políticas para a educação básica, sinalizando para a necessária articulação entre a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, a efetivação de um sistema nacional de educação, a rediscussão dos marcos

das políticas de financiamento e defesa da ampliação dos recursos para a educação, a garantia do direito à inclusão e à diversidade, além da regulamentação da gestão democrática, do sistema nacional de avaliação, do sistema nacional de formação de trabalhadores em educação, dentre outros. Todas essas temáticas tiveram por norte a educação como bem público, e enfatizando o papel do Estado na garantia de educação pública, gratuita e de qualidade para todos, sem prejuízo da prerrogativa de sua oferta pela iniciativa privada (BRASIL, 2008, p. 2-3).

O Coneb se consolidou como documento de referência e definição de políticas públicas para a educação a partir de mobilizações permanentes associadas com decisões coletivas, indicações de parâmetros, metas e proposições. Também, contemplou os vários segmentos sociais e de gestão, abrangendo a sociedade civil e política. Afirmou acordos nacionais com prioridades educacionais, fortalecendo os conceitos e compromissos de uma educação democrática e de qualidade no país e fundamentos expressos nas políticas e resoluções da Conferência.

Pode-se enfatizar que nos debates promovidos pela Coneb, a ampliação da oferta na educação infantil, meta do PNE (2001-2010), as políticas de financiamento do Fundeb, o Programa Proinfância e os questionamentos associados à educação infantil, abordados nas políticas apresentadas, caracterizam-se como um aglomerado de caminhos com o propósito na implantação do previsto na Emenda Constitucional n.º 59, a partir de 2009.

A referida Ementa Constitucional altera a CF/88, com relação à educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade. Diante desse contexto, a etapa da educação infantil obrigatória é compreendida dos quatro a cinco anos de idade. Isso acarreta algumas consequências para a educação infantil. Nesse processo, apresentam-se duas políticas educacionais específicas para a educação infantil.

A fragmentação da educação infantil e a obrigatoriedade de oferta das etapas da educação básica, com exceção da creche pelos estados e municípios, geram um descompasso tanto com relação aos investimentos direcionados as creches quanto também à decisão das famílias em matricular, ou não, as crianças de até três anos de idade. O Estado, com a responsabilidade pela oferta de vagas nas creches nos estabelecimentos públicos, e a comunidade apresenta a reivindicação pela ampliação de vagas, em especial no atendimento às famílias em situações vulneráveis e desfavorecidas de bens socioculturais, que necessitam de política pública educacional e assistencial.

Na presença dos artigos da EC 59/09, é fundamental o planejamento orçamentário, com envio de recursos para a garantia ao direito à educação, contemplando a qualidade, a universalização e a equidade. Nesse direcionamento, é possível transpor alguns caminhos das

políticas do PDE e do PAR à esfera institucional, desde que introduzidas no novo PNE. Compreende-se que o PNE, diante da EC 59/2009, assume o protagonismo de uma política orientadora para condutas dos sistemas de ensino (DOURADO, 2013).

São notórias as preocupações quanto à cisão da creche e a pré-escola promulgadas pela Emenda Constitucional 59/2009, pois os municípios pequenos e situados em regiões mais pobres possuem recursos insuficientes para os investimentos e enfrentam dificuldades na ampliação de oferta no atendimento em creches, visto que apresentam percalços para as melhorias que outras modalidades de ensino exigem. Desse modo, o conceito único de educação infantil de até cinco anos de idade, trabalhado anteriormente à EC 59/2009, já apresentava problemas, pois, com a fragmentação, as creches serão ainda mais prejudicadas, como exemplifica a Campanha Nacional ao Direito à Educação (2009):

Serão prejudicadas fortemente, porque os recursos públicos deverão ser aplicados prioritariamente na faixa obrigatória (é o que determina o novo § 3º do art. 212 – EC 59). Dos dezessete anos de educação básica, apenas os três primeiros ficaram fora. Os mais sensíveis e frágeis e vulneráveis e, ao mesmo tempo, os mais decisivos. Os que historicamente foram relegados ao assistencialismo, aos cuidados de qualquer jeito, entregues às famílias, às comunidades, às mães crecheiras, à iniciativa filantrópica. A pré-escola passou a ser a ‘parte nobre’ e a creche, a ‘parte pobre’ da educação infantil. Sem recursos, a creche poderá retroceder a soluções emergenciais, de baixo custo. O valor aluno ano do Fundeb da creche não garante competição com o da pré-escola, muito menos quando se trata de creche de tempo integral. Mais ganha quem abre duas vagas de pré-escola do que uma de creche de tempo integral (CAMPANHA NACIONAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2009, n.p.).

Diante da estruturação da educação infantil destacada pela EC/59/2009, constata-se que a modalidade da creche com atendimento das crianças de até três anos de idade ficará a cargo dos municípios com planejamentos na oferta do ensino. Isso acarretará sérios problemas, pois os investimentos financeiros nunca são suficientes para essas instituições, sendo estas alvos dos orçamentos da rede privada, com a implementação do terceiro setor, com o propósito de expandir e atingir a Meta, 1 do PNE. Dourado (2013, p. 758) confirma que [...] “a CF, em seus artigos 23 e 211, revigorados pela EC n. 59/2009, avança no campo educacional, prevendo, inclusive, que as competências dos entes federados e a organização de seus sistemas de ensino devem se efetivar por meio de regime de colaboração”. Novamente, verifica-se indicadores que movimentam e incentivam as relações público-privadas, assunto que abordamos posteriormente, no debate. Nesse sentido, apresenta-se as diretrizes e os indicadores de qualidade, que também são referenciados com mais detalhes na seção a seguir.

Então, perante o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e da Resolução CNE/CEB n.º 05/2009, são fixadas as DCNEI e também é apresentado o projeto Indicador da Qualidade na Educação Infantil. São instrumentos constituídos pelo MEC, com objetivo de autoavaliação da qualidade dos estabelecimentos, por processo de participação ativa dos sujeitos envolvidos, contribuindo com o desenvolvimento e ações dos educadores no interior das instituições e da comunidade. Assim, vale ressaltar o Art. 4º, das Diretrizes Curriculares, relacionado ao planejamento e à estruturação das atividades pelos profissionais que atendem o público infantil, conforme se apresenta a seguir:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, n.p.).

Os documentos referenciados trazem a estruturação das propostas pedagógicas nos estabelecimentos de ensino, com orientações políticas educacionais que constituem a base para o desenvolvimento e as práticas educativas nos ambientes e espaços, com sugestões didáticas e metodologias para a construção da aprendizagem, a partir de enfoques diversos e amplos. Diante disso, apresenta-se a Conae, que trouxe contribuições relevantes para a etapa da educação infantil.

Salienta-se que a Conae foi realizada ao final da vigência do PNE (2001-2010) e constituiu um momento que suscitou propostas para o novo Pacto federativo (2011-2020), com apontamentos específicos direcionados à educação infantil (BRASIL, 2010). A Conae ressalta metas quantitativas para a educação infantil, expressando a:

[...] garantia de aporte financeiro do governo federal para a construção, reforma, ampliação de escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2012, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada (BRASIL, 2010, p. 68).

Conforme as metas discutidas e dispostas pela Conae, a educação infantil foi inserida na pauta das políticas federais de desenvolvimento e, em especial, a de educação. Essa conduta representa uma ação promissora e pode contribuir no desenvolvimento de políticas que valorizem a necessidade de atenuar as desigualdades sociais variadas. Dessa forma, as

metas com previsão de investimentos na construção de creches e pré-escolas merecem ser enfatizadas.

A Conferência (Conae/2010), realizada ao final de vigência do PNE (2001-2010), no período de 2009-2010, articulou diversos protagonistas sociais, para avaliar as políticas educacionais em cumprimento das metas do PNE, com a finalidade de promover o debate social e constituir o Sistema Nacional de Educação (SNE), regulamentado na base constitucional com leme da parceria e cooperação entre os entes federados, desejo e reivindicação dos educadores. Dessa forma, a Conae, em seu documento final, apresentou base e diretrizes para o próximo PNE (BARBOSA *et al.*, 2014).

Observa-se, no documento da Conae (2010), que este se refere à formulação, implementação e acompanhamento do PPP e das políticas públicas, visando a expansão da escola em período integral, diante do financiamento e conforme os valores instituídos no custo aluno/a qualidade (CAQ). Compreende-se que a educação básica de qualidade deve se estender sob o prisma social e ofertar condições de atendimento no processo educacional, incluindo a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse direcionamento, a democratização da educação, diante do acesso, precisa ser ampliada diante de dois aspectos: aumento do quantitativo de vagas nas escolas públicas e atendimento das demandas educacionais específicas (educação especial, indígena, entre outras). Portanto, a educação infantil é reconhecida e destacada no documento quanto à questão da democratização da educação pública (BRASIL, 2010).

Vieira (2010) enfatiza algumas ações da Conae que contribuíram para o avanço da educação infantil, destacando a construção e reestruturação de escolas de educação infantil a partir do programa Proinfância, que ampliou a oferta de vagas para as crianças de até cinco anos de idade, na educação pública, além de compra e melhoria dos equipamentos e mobiliários. Assim, houve um crescimento nos quantitativos na construção de escolas com atendimento infantil e a expansão de ofertas no atendimento das crianças pequenas. Observa-se que as conquistas registradas no decorrer dos últimos anos, com o reconhecimento das desigualdades e o descaso acumulado com as crianças pequenas, consistem numa oportunidade para elevar a educação infantil nas prioridades nacionais.

A educação infantil, diante da garantia do direito à educação de qualidade, foi referenciada com os padrões mínimos de qualidade, respaldada pelos pressupostos da gestão democrática das atividades, pertinentes aos estudantes e aos profissionais da educação. Nesse contexto, o Sistema Nacional de Educação, no Eixo 1, prevê aspectos essenciais ao

atendimento educacional na garantia do direito à educação com a apresentação de itens importantes no desenvolvimento e efetivação do ensino de qualidade (VIEIRA, 2010).

No documento da Conae (2010), algumas alterações foram implementadas ao financiamento da educação básica, interligadas ao Fundeb: umas delas, está associada à diferenciação da remuneração de matrículas da educação básica e a escola integral; outra, refere-se aos convênios que estabelecem a parceira do poder público com o poder privado, buscando atender às metas no PNE e à repartição dos recursos do fundo, com a ampliação das taxas de atendimento da educação infantil. Assim, entende-se que a implantação do Fundeb, com relação à educação básica, sinaliza uma visão sistêmica de educação, a qual busca financiar todas as suas etapas, desde a educação infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2010).

Dourado (2017) referencia o documento da Conae a partir do debate voltado para a avaliação, e enfatiza a urgência de um sistema nacional de avaliação para a educação básica que ultrapasse as limitações baseadas nos rendimentos dos alunos e o desempenho dos sistemas com a lógica gerenciadora do Estado. Assim, pontua que as concepções dos processos avaliativos têm sido tensas e contraditórias, contribuindo para reflexões amplas, nas diferentes dimensões dos fundamentos, finalidades, instrumentos e legitimidade na busca de efetivar um conceito que esteja em consonância com a contribuição dos entes federados. Para isso, é necessário planejamento, interesse e efetivação de políticas, com objetivos de cooperação e parcerias com as orientações constitucionais, assinalando a relação entre avaliação e qualidade, gestão democrática e o papel dos sistemas, abrangendo o Sistema Nacional de Educação, que englobaria os subsistemas que contemplam o financiamento, a valorização e a avaliação.

Enfatiza-se, diante das bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, em suas diferentes modalidades de educação, conforme aponta a Conae (2010), que são necessários alguns instrumentos para a construção da qualidade social da educação como direito social:

A consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à educação infantil, visando à garantia do direito à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade. Isto porque, considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola. A educação infantil não pode ser cindida. Para tanto, será necessária uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação básica; a realização do censo da educação infantil, garantindo que todas as

instituições de educação infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais; a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados/as, conforme a legislação vigente; o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos seis anos no ensino fundamental, tornado obrigatório; a discussão e proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assuma a coordenação dessa discussão; a ampliação da oferta de educação infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas (BRASIL, 2010, p. 68).

Compreende-se que, para se refletir sobre políticas públicas que estejam integradas à justiça social, educação, diversidade, inclusão e igualdade, de forma efetiva e transformadora, é necessário garantir caminhos e propostas sedimentados em bases democráticas e políticas de financiamento. Para assegurar a educação inclusiva cidadã, contemplando a educação infantil até os demais níveis de modalidades da educação, conforme destaca o documento da Conae (2010), é importante que as políticas públicas se comprometam com o processo educacional brasileiro. Assim ressaltam-se alguns encaminhamentos do governo Lula na presidência do Brasil.

Constata-se que, no seu segundo mandato na presidência do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, do partido dos trabalhadores (PT), assumiu a presidência e destacou em seu governo uma política de distribuição de renda, redução da desigualdade social, com o crescimento das despesas em âmbito social do Estado, aumento do salário mínimo, expansão do programa bolsa família e exclui o Brasil do mapa da Fome (POCHMAN, 2017).

Ao final do segundo mandato do presidente Lula (2007-2011), Dilma Rousseff assumiu a presidência, marcando a história brasileira como a primeira mulher eleita no país, no ano de 2011. Dilma prosseguiu a política econômica do governo anterior, mas enfrentou algumas dificuldades no âmbito político-econômico. Desde 2008, o cenário econômico internacional evidenciou uma crise financeira fiscal, que foi considerada a maior crise do capitalismo neoliberal desde o período de 1929. Consequentemente, o Brasil sofreu os impactos que repercutiram no governo de Dilma Rousseff (AGUIAR, 2019; FRIGOTO, 2011).

No decorrer da sua gestão, foram adotadas medidas políticas que não agradaram a elite brasileira e desencadearam várias críticas ao seu governo. Um dos principais impactos na educação brasileira a partir dessas medidas foi a sanção sem vetos do PNE 2014-2024, plano de ampla discussão na sociedade brasileira e no Congresso Nacional. O percentual de 10%, do Produto Interno Bruto (PIB), incorporado nas metas do PNE para a educação brasileira,

representou um avanço significativo para o crescimento educacional e a redução das desigualdades (DOURADO, 2017).

Nessa direção, a Lei n.º 8.035, de 2010, consente o PNE para o decênio 2011-2020 e abrange a educação como um todo com finalidades e parâmetros, abordando, similarmente, a primeira etapa da educação básica. Ressalta-se que a Lei n.º 8035/2010 foi transformada na Lei n.º 13.005/2014, que originou o PNE (2014-2024), que prevalece no período atual (PEIXOTO; ARAÚJO, 2017; PIMENTA, 2017). Assim, expõe a Meta 1, a qual se relaciona a educação infantil: “Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro a cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (BRASIL, 2014, n.p.).

Capuzzio e Araújo (2016) ressaltam que o PNE (2014-2024) foi uma conquista dos movimentos sociais e também dos processos participativos, evidenciados com a realização das Conferências Nacionais de Educação (Conae/2010 e Conae/2014), com abrangências intermunicipais, estadual e nacional. Assim, diante das inúmeras entidades nacionais que acreditam na educação pública e na defesa dos direitos de todos os indivíduos desde a tenra idade, a sociedade civil assume o papel de protagonista na elaboração e aprovação do PNE. Diante dessas mobilizações, outras conquistas foram sinalizadas como a previsão do Percentual do PIB direcionado ao financiamento da educação, e a reavaliação dos planos municipais, estaduais e distrital, com revisão de recursos para a efetivação das propostas e assegurados por leis.

Pode-se afirmar que o PNE (2014-2024), diferentemente do ocorrido do PNE (2001), obteve alguns avanços, por ser fruto da participação da sociedade civil e das diversas etapas e debates promovidos pela Conae (2010 e 2014). Outro avanço do PNE vigente refere-se à estrutura do documento aprovada, mais concisa e objetiva, facilitando o processo de monitoramento e de avaliação do plano (PIMENTA, 2017; ARANDA; RODRIGUES; MILITÃO, 2020).

Diante dos direcionamentos com o objetivo em efetivar a Meta 1, o projeto do PNE destaca alguns procedimentos e critérios expressivos e pertinentes que se relacionam às políticas referenciadas no decorrer das discussões; entre elas, estão:

[...] 1.2) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e 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. 1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-

escola. 1.4) Induzir, para efeito de concessão de certificado de entidade beneficiante de assistência social na educação, a oferta de matrículas gratuitas em creches. 1.5) Fomentar a formação de profissionais do magistério para a educação infantil. 1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos. 1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais. 1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada. 1.9) Fomentar o acesso à creche e a pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil (BRASIL, 2010, n.p.).

Barbosa *et al.* (2014) expressam que os direitos das crianças por uma educação de qualidade são assegurados por lutas históricas realizadas pelos movimentos sociais. Diante das contradições e dos limites provenientes das sociedades capitalistas, com base em políticas neoliberais, com características excludentes, os movimentos buscam a superação diante da coletividade e priorizam os bens públicos. Nesse caminho de lutas, a educação infantil foi ganhando seu espaço no cenário brasileiro. No entanto, ainda é necessária a garantia de alguns direitos sociais das crianças e das famílias. Assim, a educação é uma prática social que contempla e direciona as lutas dos diferentes grupos e movimentos sociais por uma sociedade inclusiva e humana.

Vieira (2014), ao analisar as metas do PNE e diante das deliberações da Conae para a elaboração do novo plano, ressalta aspectos relevantes observados na etapa da educação infantil, no que diz respeito ao acesso, formação e valorização dos professores e aos Convênios em creches e pré-escolas. É visível a desigualdade de acesso das crianças na educação infantil: os quantitativos revelam percentuais elevados de crianças de até três anos de idade que não frequentam escola, maior do que o de crianças de quatro e cinco anos de idade. Também evidencia que, no período de 2008, a frequência das crianças pertencentes às famílias pobres (renda *per capita* de até meio salário mínimo) é menor que a das famílias com alto poder aquisitivo (com renda de três ou mais salários mensais). Também, na avaliação da Conae, a universalização da educação infantil deve oportunizar “experiências enriquecedoras e emancipatórias no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras” (VIEIRA, 2004, p. 23), pois se observou que essa etapa de ensino excluiu do sistema as crianças do campo, indígena, quilombolas e dos meios populares das cidades.

Considera-se importante e necessário o envolvimento e mobilizações da sociedade na construção do plano, a fim de sobrepor os interesses conservadores e de lutar pela garantia do direito à educação. Apresenta-se o art. 2º, do PNE, destacando, principalmente, os itens IV e X, que ressaltam as diretrizes referentes à qualidade da educação e respeito aos direitos humanos:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com **padrão de qualidade** e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, n.p., grifos nossos).

Dessa forma, os dados de 2012, comparados com as pesquisas realizadas no ano de 2000, revelam que o Brasil ampliou seu acesso à pré-escola, de forma geral, em todas as suas regiões. Entretanto, verifica-se um avanço com percentuais mais elevados de acesso nas regiões Sul e Sudeste. Já nas regiões Norte e Centro-oeste, constatam-se desigualdades de acesso entre os estados e registram-se os piores índices de oferta. Então, é preciso melhor redistribuir os recursos, para que esses estados possam avançar em sua expansão e na oferta da educação infantil (BRASIL, 2014).

Cabe acrescentar, nessa perspectiva, que o direito à educação deve ser analisado para além das bases que referenciam o dever de educar associado ao direito proposto pelas normas jurídicas. Nessa direção, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010) apresentou elementos fundamentais ao desenvolvimento e construção de uma educação de qualidade, que:

Gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;

é comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito; [...] exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas; [...] reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do País;

[...] referencia[-se] nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade; [...] está indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação; [...] se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010, p. 24).

Diante do novo PNE (2014-2024), as diretrizes assinaladas direcionam, ao longo do plano, as metas e estratégias estabelecidas para a efetivação dos inúmeros aspectos que repercutem na melhoria das condições educacionais, que compreendem, desde financiamento, atendimento e permanência, currículo, formação dos profissionais até questões ambientais e de gestão. Nesse percurso proposto pelas metas e estratégias do PNE, é apresentado para a educação brasileira a BNCC.

Cabe, a partir dessas discussões referentes à qualidade e o direito à educação, apresentar algumas reflexões da BNCC no debate recente sobre o processo educacional relacionado às diferentes etapas de ensino, no qual presencia-se, na etapa da educação infantil, direcionamentos e apontamentos permeados de contradições e ideias que distorcem os caminhos na contramão da educação democrática.

Barbosa, Silveira e Soares (2019), ao analisarem a BNCC, presenciam uma dissipaçāo em relação à estruturação dos direitos constitucionais, em que foram eliminadas/camufladas bases importantes nos registros das últimas versões. Examinam-se mudanças estruturais e de conhecimentos, em especial nos conceitos dos direitos assegurados a todas as crianças, adolescentes e jovens. E percebem, desde o início da construção do documento, pressupostos neoliberais, inserindo na educação uma visão empresarial. Nas últimas versões, observa-se um território de disputas políticas que são pronunciadas e adotadas como eixo na visão de competência.

As pesquisadoras revelam que, ao apresentar “direitos de aprendizagem” no documento, restringem-se os direitos ao ambiente de escolarização. Existe, nos princípios, nas premissas e nos fundamentos divulgados, uma desvalorização da criança e dos seus direitos, principalmente quando reforça-se o debate a partir dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem. Realça-se que os direitos à aprendizagem limitam os esforços da política educacional para o interior dos estabelecimentos e relacionados ao trabalho do docente. Diante disso, precisamos compreender a educação como um significado amplo e de caráter humanizador, na qual a escola tem seu valor no processo educativo, mas não deve se resumir apenas às práticas da sala de aula (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Chauí (2021, p. 12) salienta, em seu texto, apontamentos sobre democracia e a criação e conservação de direitos a partir dos conceitos de educação e princípios neoliberais. Ao refletir sobre o direito expressa que há a distinção entre uma “necessidade ou carência e de um interesse”; no entanto, isso se difere profundamente do privilégio. Pode-se dizer que a conquista pelo direito está interligada às necessidades, carências e interesses. Entretanto, privilégios não devem ser considerados direitos, pois denotam interesses individuais e excludentes e não visam o atendimento do coletivo e da transformação. Complementando essa ideia, Chauí (2021) expressa elementos importantes de uma política democrática pela luta aos direitos:

Uma das práticas mais importantes da política democrática consiste justamente em propiciar ações capazes de unificar a dispersão e a particularidade das carências em *interesses comuns* e, graças a essa generalidade, fazê-las alcançar a esfera universal dos direitos. Em outras palavras, privilégios e carências determinam a desigualdade econômica, social e política, contrariando o princípio democrático da igualdade: a passagem das carências dispersas em interesse comuns e destes aos direitos é a luta pela igualdade. Medimos a capacidade e força políticas da cidadania não só quando realiza essa passagem, mas também quando tem força para desfazer privilégios, fazendo-os perder a legitimidade diante dos direitos (CHAUI, 2021, p. 13).

A BNCC está distante de propor uma educação como direito da cidadania, pois, em seu discurso, percebe-se o processo educativo como simples transmissão de informações, semelhante ao adestramento para aquisição de competências valorizadas pelos interesses do mercado. Chauí (2021, p. 18) esclarece que “se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação para e da cidadania, portanto como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento. É exercício de liberdade e não instrumento de terror”.

Ao focar nos objetivos de aprendizagem apresentados no documento da BNCC, verifica-se uma estrutura gradativa que se assemelha a uma etapa de preparação da pré-escola para a inserção no primeiro ano do Ensino Fundamental, enfatizando as competências e uma lógica de conhecimentos segmentados, aproximando a educação infantil da estrutura do Ensino Fundamental. Essa sequência das etapas e do conhecimento transmitido induz a perda da totalidade do processo, e, consequentemente, desvaloriza o trabalho do professor e sua formação, capacitando profissionais leigos na área e transformando a formação continuada em caráter instrumental (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Freitas (2018, p. 131) ainda esclarece sobre a BNCC, argumentando que “Qualquer planejamento educacional tem que iniciar pelo questionamento do que uma determinada sociedade (não apenas um subgrupo dela, os empresários e seus intelectuais organizados em suas fundações) pensa que deva ser uma ‘boa educação’”.

Nessa direção, Chauí (2021) considera que a formação não deve acontecer por meio da transmissão rápida de conhecimentos não fundamentados, com preconceitos e propósitos em atender ao mercado de trabalho. O autor esclarece que a formação do cidadão acontece num movimento de ir e vir, por isso explica que:

A formação da e para a cidadania é uma ação civilizatória que toma o livre exercício do pensamento e da imaginação como um direito porque nos lança na interrogação, nos pede enfrentamento com o instituído para que haja descoberta, invenção e criação. A educação formadora da e para a cidadania se realiza como trabalho do pensamento para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, trazendo uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que levam à descoberta do novo e à transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUI, 2021, p. 18).

Ao continuar a trajetória teórica referenciando o direito à educação e à qualidade da educação infantil, na perspectiva de Chauí (2021), a partir da reflexão destacada, referencia-se uma formação contextualizada, democrática e cidadão. Assim, encontra-se uma dimensão do saber de Paulo Freire, publicada em suas diversas obras, na defesa de uma educação inclusiva, humana e justa.

A BNCC para a educação infantil, em seu texto, apresenta alguns direitos de aprendizagem que priorizam o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados com os campos de experiência que direcionam perspectivas de conhecimentos no processo de ensino, conforme defendem seus organizadores (BRASIL, 2018).

A BNCC estrutura a educação infantil a partir das Interações e Brincadeiras, que asseguram os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, de modo que todas as crianças tenham o direito a se desenvolverem plenamente, pensando na melhoria da qualidade dos processos de ensinar e aprender na Educação Básica. Segundo o documento oficial, a BNCC busca garantir aprendizagens comuns a todos os estudantes, como forma de garantir a equidade no processo de escolarização, permitindo melhores condições para o desenvolvimento de capacidades estéticas, criativas, artísticas, culturais, dentre outras para a compreensão e ação do ser humano no mundo (BRASIL, 2018).

A ideia de currículo anunciado como uma aglomeração de práticas, expondo os conhecimentos, as necessidades e habilidades de forma fragmentada, conduz a hierarquização dos conhecimentos e a seriação das atividades e dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes juntamente às crianças. Chauí (2021, p. 9) destaca que a escola, imperando a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, “deixa de ser uma instituição social para se tornar uma organização administrada segundo as regras do mercado, levando à desqualificação e desmoralização da escola pública e ao incentivo à privatização ou à escola como um negócio”.

Nessa perspectiva, a BNCC afirma que os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, aprendizagens essas que só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, bem como o contexto e as individualidades dos estudantes, objetivados nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) (UBERLÂNDIA, 2018).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na Base devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, apresenta-se Barbosa *et al.* (2016), quando se referem ao documento, caracterizando-o como um controle do trabalho educativo. Segundo as autoras, a proposta da Base deixa evidente, nas entrelinhas, caminhos que incentivam padrões de medidas e testes de larga escala, com o objetivo de medir as capacidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, excluir e oprimir as classes desfavorecidas do contexto educacional. Denota uma verticalização na aprendizagem das crianças, com divisão rígida de idade, etapas de aprendizagem e desenvolvimento, sequenciação de conteúdos e objetivos, destituindo o trabalho docente com a do exercício da criatividade, crítica e reflexão. Embora não esteja explícito, encontra-se um discurso que reforça a retirada dos bens sociais, ataques à democracia. O trabalho infantil, a violência e a pobreza são contextos ausentes dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem enfatizados no documento.

Dessa forma, como destacado na BNCC, essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos

termos da LDBEN. São dez as competências gerais para a Educação Básica propostas pela BNCC.

Reconhece-se, a partir dos discursos apresentados na BNCC, o distanciamento da educação com propostas e caminhos voltados para uma educação defendidos por Paulo Freire e outros educadores brasileiros, como Teixeira (1996), Freitas (2018), Saviani (2017), Paro (1997), que lutam por uma educação democrática, inclusiva e na defesa do direito público e subjetivo.

Recorre-se a Freire (1996) e sua Pedagogia crítica, que propõe a liberdade do pensamento e a ascensão do sujeito na construção de uma educação emancipadora. A prática da liberdade é o percurso e a oportunidade para as aprendizagens diversas, nas quais o sujeito tem os horizontes para se libertar da ignorância e dispõe de possibilidades para intervir no mundo e pode conhecê-lo e compreendê-lo profundamente. Como ressalta o autor, uma educação para emancipação é contrária a educação bancária. A educação para liberdade não impõe conteúdos e conhecimentos, mas propõe e desperta a curiosidade dos estudantes com apropriação crítica. Freire (1996, p. 30) acrescenta que a educação, nessa perspectiva, alimenta a esperança nos sujeitos livres, conscientizando-os a lutarem por oportunidades verdadeiras, possíveis, na edificação de “um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

No percurso histórico das políticas públicas brasileiras, desde a CF/88 até a BNCC (2018) e o PNE (2014-2024), alguns projetos, emendas, leis, programas foram apresentados no cenário da educação infantil, ora contribuindo, ora com mudanças no contexto, favorecendo algumas etapas e desprezando outras.

Em resumo, observa-se, no decorrer dos governos Lula e Dilma (2003-2016), avanços relevantes no campo educacional. Todas as etapas da educação pública usufruíram dos investimentos, e os crescimentos podem ser visualizados tanto na educação básica como no ensino superior: os profissionais da educação passaram a ter o piso salarial, crescimento do acesso no ensino superior, interiorização das universidades e maior número de jovens ingressando no Ensino Médio na idade certa. Também, foram constatadas as conferências nacionais da educação (Conae, 2010 e Conae, 2014), mobilizadas pela sociedade com o objetivo de garantir e assegurar o direito à educação pública, laica e de qualidade. Foi instituído o Fórum Nacional de Educação (FNE), além da estruturação do PNE (2014-2024), que apresentou muitos avanços em relação ao primeiro plano (PNE 2001-2010), e os marcos institucionais do Sistema Nacional de Educação (CURY, 2009; DOURADO; OLIVEIRA, 2018; AGUIAR, 2019).

Ressalta-se, que no transcorrer dos Governos Lula e Dilma Rousseff foram apresentadas algumas medidas que constituíram o movimento de subordinação mais acirrado da educação, ao mercado com a Lei n.º 11.079/2004. Nessa lei, foram instituídas as Parcerias Público-Privadas, possibilitando a relação com as Organizações Sociais para administrar o setor público; outra medida formulada foi o Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia, criado pela Lei n.º 13.243/2016. Com isso, ampliou-se o financiamento público de C&T para a “inovação nas empresas”, estendendo-se a possibilidade de compartilhamento de pessoal, recursos financeiros e materiais do setor público com o privado. Essas medidas, obtidas com fundamentação legal, e os diversos projetos de educação incentivaram o atual Governo Bolsonaro a avançar com o projeto Future-se nas Universidades (AGUIAR, 2019)

Com o agravamento da crise política no Brasil, Dilma Rousseff, no segundo semestre de 2016, foi afastada da presidência pela prática de crime de responsabilidade, denominada prática das chamadas “pedaladas fiscais”. Essa realidade, vivenciada na história do país, provocou polêmicas no contexto político, jurídico e nas esferas da sociedade brasileira, pois o processo foi denunciado como sendo ilegítimo, em decorrência das acusações dos deputados e senadores terem vendido seus votos. Embora as acusações à presidenta, consideradas frágeis e não comprovadas, o processo de *impeachment* se efetivou. Michel Temer (MDB), seu vice-presidente, assume o poder e inicia os ajustes liberais, com a abertura do mercado às empresas estrangeiras, venda do pré-sal e de estatais, e assim por diante (VCZAK; BERNARDE; ROSSI, 2020).

O encerramento do ciclo de poder (2003-2016), a partir do afastamento da presidenta Dilma, finaliza um ciclo das políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil. De 2016 a 2019, Michel Temer assumiu a presidência, apresentando em seu governo o projeto neoliberal, o qual faz parte do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), marcando um novo ciclo da política brasileira. O presidente assumiu uma agenda restritiva, aprofundou o ajuste fiscal, mesmo diante do crescimento do desemprego, promoveu reformas com o objetivo de limitar os gastos sociais e contribuiu com o capital rentista. Os investimentos públicos foram fortemente afetados, em especial, nas áreas de saúde, educação, assistência social, entre outras. Ainda, cabe ressaltar o impacto da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) dos Gastos na educação (PEC 55/2016), prejudicando as metas do PNE 2014-2024, as quais exigiam mais investimentos, influenciando os direitos sociais garantidos pela CF/88 (AGUIAR, 2019; VCZAK; BERNARDE; ROSSI, 2020).

A PEC encaminhada pelo presidente Michel Temer no período do seu governo tinha como propósito equilibrar as contas públicas com o mecanismo do controle de gastos a partir

de um regime fiscal. Os apoiadores defenderam que a medida era fundamental para o reequilíbrio das finanças do país, ocorridas pelo crescente gasto público, que não acompanhou e se apresentou acima do PIB. No entanto, os opositores da proposta verificaram que a medida impediria investimentos públicos, principalmente nas áreas da educação e saúde, e atingiria a população mais necessitada.

No governo Temer, percebe-se a dimensão conservadora da BNCC, que foi estruturada, metodologicamente, em quatro versões. A primeira versão foi organizada pela responsabilidade dos especialistas das universidades, apresentada por documentos registrados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC. A segunda versão institui um comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular, para auxiliar o debate da BNCC e encaminhar a proposta ao CNE. Esse Comitê ficou sob responsabilidade da Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, que acompanhou o governo FHC na implementação dos PCNs. Foi constatada uma visão homogeneizadora de currículo, avaliação, formação e gestão, contradizendo a versão construída resultante dos debates educacionais por uma Base Comum Nacional fundamentada em princípios amplos (AGUIAR, 2019).

Com a saída de Temer da presidência, Bolsonaro assumiu o poder, e a retirada de grande parte dos projetos divulgados pelo MEC tornou nítidas as expressões de destruição da autonomia política, pedagógica, de gestão e financeira das Instituições de Ensino, garantidas pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marcadas pelas lutas históricas dos trabalhadores/as da educação brasileira (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021; NETO; NEZ, 2021).

No Governo Bolsonaro, presencia-se um descaso com a classe dos profissionais da educação e uma desvalorização da educação, no sentido geral, atingindo todas as modalidades de ensino, com a redução de serviços precarizados, correspondendo às metas previstas nos objetivos da BNCC. A escola passa a ser caracterizada como empresa e os alunos, clientes que recebem uma educação instrumental, atendendo às demandas do mercado (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

As teorias do capital humano que norteiam o capitalismo acadêmico incentivam a educação a orientar o investimento voltado aos próprios trabalhadores, motivando ser um investidor em si mesmo, levando em consideração suas habilidades e conhecimentos, focado na máxima produtividade do investimento. O empreendedorismo é um pilar da fundamentação contemporânea dos conhecimentos, apoiando as políticas de inovação nas áreas da ciência e tecnologia das instituições superiores e de pesquisa e desenvolvimento das empresas privadas (LAVAL, 2019).

No início de 2020, dois acontecimentos se sucederam no Governo Bolsonaro, gerando interferências no setor econômico e social, com a recessão econômica mundial e a pandemia do Covid-19. As solicitações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir das políticas de isolamento social, foram sendo implantadas gradativamente, evitando uma catástrofe mundial, com ausência de vacinas e tratamento complexo com respiratórios artificiais (NETO; NEZ, 2021).

No campo educacional, Bolsonaro apresentou um modelo de governo autoritário e vinculado aos interesses do capital. Em seus discursos, declara o Brasil como uma “terra arrasada”, no qual as políticas educacionais realizadas até o momento são um caos, e articula a privatização onde for possível. Defende a educação a distância desde o Ensino Fundamental e despreza as políticas de inclusão social associadas às ações de gênero. Além disso, pautado no senso comum, o governo desconsidera as inúmeras pesquisas e dados e propõe modelos e estratégias que devem ser copiados de outros países, como Japão, Taiwam e Coréia, para a educação brasileira. Observa-se, no decorrer do seu governo, uma intolerância ao marxismo, à discussão de gênero na escola, outros elementos controversos e ao patrono da educação, Paulo Freire (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

No período do governo de Bolsonaro, não se observa nenhuma proposta efetiva ou implementação de instrumentos que possam revelar a integração dos entes federados, embora tenha anunciado que a educação brasileira tenha sido mal direcionada no passado, com mau uso do dinheiro, péssimo desempenho dos estudantes no PISA, evasão escolar, esgotamento do modelo de pesquisa e desenvolvimento e gestão educacional. Em decorrência da pandemia e pela ingerência que foi instalada no MEC, as propostas foram interrompidas e sem encaminhamentos (NETO; NEZ, 2021).

O Governo Federal bloqueou o orçamento para a educação, que corresponde a 2,7 bilhões, e vetou, em torno de 1.1 bilhões, em plena pandemia. São orçamentos significativos para a garantia do direito, acesso e permanência das crianças e adolescentes nas escolas. Contrapondo os investimentos negados à educação, o grupo político, com bases neoliberais e neoconservadoras, propõe o retorno presencial das atividades escolares, sem investimentos no retorno seguro, com apoio para que os profissionais da educação sejam vacinados. De maneira geral, devido à Covid-19, as atividades, ações e práticas tiveram outros direcionamentos, e algumas até foram esquecidas. Com isso, o trabalho coletivo dos sistemas de educação também não teve condições de promover formas democráticas e incentivar a colaboração entre os cidadãos e regiões, buscando forças para superação da realidade que tem insistindo no cenário político do Brasil (NETO; NEZ, 2021).

Com a pandemia e a suspensão das aulas mundialmente, foram apresentadas Pareceres e Resoluções, por parte do MEC, com a finalidade de orientar e estruturar a educação nas instituições brasileiras, diante do ensino remoto, que foi organizado no decorrer do ano de 2020, e o retorno às aulas presenciais, com escalonamento dos estudantes, tanto na etapa da educação infantil quanto nas demais etapas da educação básica e superior, com o sistema híbrido, conforme orientações dos protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS).

O Primeiro Parecer, aprovado em 28 de abril de 2020, reorganizou o Calendário Escolar e as orientações para as atividades não presenciais, visando o cumprimento da carga horária mínima em decorrência da pandemia, destacada no Parecer CNE/CP n.º 5/2020. No mês de junho de 2020, é apresentado o Parecer CNE/CP n.º 9/2020, como um reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, associado ao Calendário Escolar, trazendo estratégias para todas as etapas da educação básica e superior.

O Parecer CNE/CP n.º 11/2020 foi aprovado em julho de 2020, com direcionamentos educacionais para a efetivação de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, com a suspensão das aulas devido à pandemia da Covid-19. Para a educação infantil, a ênfase do processo de ensino é de responsabilidade dos profissionais da educação que trabalham direta e indiretamente no espaço da sala de aula e das famílias das crianças, que devem estabelecer a parceria com os estabelecimentos de ensino, diante da comunicação virtual, em decorrência do isolamento social (BRASIL, 2020).

Também foi divulgado, em agosto, o Parecer CNE/CES n.º 498/2020 e o Parecer CNE/CES n.º 15/2020, com a prorrogação do prazo de implantação das novas DCNs e as Diretrizes Nacionais para implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, com o estabelecimento de normas educacionais excepcionais, devido ao estado de calamidade pública. Essa situação é reforçada também no Parecer CNE n.º 19/2020 e nas Resoluções CNE/CP n.º 2 e CNE/CES n.º 1/2020.

No primeiro semestre de 2021, com o Parecer CNE/CP n.º 6/2021, são aprovadas as Diretrizes Nacionais para o retorno presencial das atividades escolares e a regularização do calendário escolar. Em agosto de 2021, diante do parecer CNE/CP n.º 2/2021, instituem-se as Diretrizes Nacionais orientadoras.

Nesse cenário, verificam-se os avanços sociais e mudanças de concepção quanto à relação e o papel da criança no contexto das políticas públicas. Percebe-se uma diversidade delas direcionadas para o atendimento das crianças de até cinco anos de idade. No entanto, as ações são representadas por contextos históricos diferenciados e constituídos por debates que envolvem o Estado e a Sociedade.

Concorda-se que muitas transformações foram presenciadas na estruturação da educação infantil desde o surgimento dos primeiros estabelecimentos com atendimento às crianças mais necessitadas. As mudanças ocorridas são resultados de movimentos coletivos, lutas em prol da educação das crianças pequenas, a inserção de novos paradigmas e contribuições das pesquisas acadêmicas.

Pode-se afirmar que as últimas décadas da história da educação infantil no Brasil representam um cenário com transições significativas, lembrado pelas lutas democráticas em benefício da educação pública, em particular, da educação infantil, com ampliação da demanda, oferta e como um direito a ser assegurado e garantido pelo Estado, com qualidade.

Ao refletir sobre esse cenário educacional e a discussão apresentada referente à história educacional brasileira, percebe-se o quanto as políticas educacionais estão articuladas às propostas das bases neoliberais e mercadológicas. Diante disso, na próxima seção pretende-se debater sobre o direito à educação infantil, numa perspectiva mais ampla, inicialmente, e abordar, mais especificamente, o contexto brasileiro a partir da CF/88.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ORIGEM E CONSTRUÇÃO NO TEMPO PRESENTE

O propósito desta seção é compreender a trajetória e o contexto atual relacionado ao direito à educação infantil no Brasil, a partir do contexto histórico das políticas internacionais e nacionais que influenciaram e direcionaram os processos educacionais instituídos no decorrer das décadas, diante dos avanços e retrocessos vivenciados pelos envolvidos, que direta e indiretamente, são beneficiados ou prejudicados com as decisões e as leis preconizadas para o campo educacional.

A partir desse objetivo, apresenta-se, sinteticamente, as principais discussões que envolveram o cenário mundial que direcionaram as políticas educacionais brasileiras para a educação básica e, em particular, as discussões que têm como referência o direito à educação infantil, foco desta pesquisa.

A fim de compreender como direito e a qualidade da educação se constituíram na trajetória histórica das políticas públicas educacionais no cenário internacional e brasileiro, pretende-se apresentar o debate sobre o direito humano e, a partir de suas nuances, analisar o direito à educação infantil após a CF/88, assim como as declarações e constituições promulgadas nas políticas públicas, os debates associados à democracia e à justiça social. Portanto, após analisar o percurso dos direitos humanos e da educação, intenciona-se aprofundar no direito à educação infantil de qualidade, tema central.

Destaca-se que o momento histórico e político iniciam-se com debates e elaboração de documentos específicos, considerando a questão do direito das crianças pequenas. Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (UNICEF, 1948), destacamos a DUDC (UNICEF, 1959) e a Convenção Sobre os Direitos da Criança (CSDC) (UNICEF, 1990). A partir da década de 1990, foram construídos outros dois documentos, que receberam o apoio e a participação das Organizações Internacionais: Declaração de Jomtiem (1990) e a Declaração de Dakar (2000). Essas declarações são registros que sustentam e norteiam as políticas públicas a serem deliberadas nas sociedades em crescimento (CAGGIANO, 2009; RANIERI, 2009).

Machado e Ganzeli (2018) esclarecem que um marco expressivo na defesa e garantia dos direitos sociais nos países ocidentais ocorreu na década de 1940. Com o cataclismo das duas guerras mundiais, por volta de 1945, os países, coletivamente, criaram a Organização das Nações Unidas, conhecida como ONU, com o intuito de solucionar os conflitos harmoniosamente, garantindo a paz e o crescimento da economia e as questões sociais da

população. A partir disso, foi promulgada pela ONU, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, sendo referência política, social e jurídica mundialmente, representando documento norteador dos estados signatários na promoção da paz.

Apesar disso, com a Segunda Guerra Mundial, foi anunciado e declarado pela Resolução 217, da Assembleia Geral das Nações Unidas (1948) a Declaração Dos Direitos Humanos com uma essência comum com abrangência a todas as civilizações e nações. Dessa forma, os direitos humanos passam a ser reconhecidos internacionalmente, a partir da segunda metade do século XX, como a DUDH (UNICEF, 1948). A Declaração prioriza a garantia dos direitos civis e políticos e circunstâncias para avaliação dos direitos sociais, econômicos e culturais e, precisamente, quando um é violado, os demais também o são, simultaneamente (BOBBIO, 2004).

Nessa perspectiva, Saviani (2013) explica que o desenvolvimento ativo das civilizações gerou o exercício dos direitos que exigem configuração de códigos escritos. Esses acontecimentos da sociedade contribuíram para a edificação da escola e a universalização do ensino básico, tornando os indivíduos em cidadãos. Ou seja, seres dotados com direitos e deveres. E ainda, acrescenta:

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade ou na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substitui o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas (SAVIANI, 2013, p. 745).

Além dos direitos sociais, culturais e econômicos apresentados, a DUDH (UNICEF, 1948) garante o direito à educação, à cultura e à ciência, prescritos em seus artigos 26 e 27, nos quais destaca-se a gratuidade e a obrigatoriedade no sistema de ensino, refletindo sobre os aspectos da valorização das crianças quanto ao acesso à escola pública, considerando seu caráter social que pode ser traduzida:

Artigo 26: 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNICEF, 1948, n.p.).

Nessa conjectura, diante da DUDH (UNICEF, 1948), os cidadãos passam a adquirir o direito de ter direitos. Assim, as crianças também começam a ser foco dos direitos, aos cuidados, à dignidade e à assistência. Em seu Artigo 27, a citada declaração apresenta a valorização da arte e da cultura, registrando princípios cuja atualidade é indiscutível:

Artigo 27: 1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. 2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria (UNICEF, 1948, n.p.)

Concorda-se que a DUDH (1948), acompanhada pelas tradições liberais e do bem-estar social evidenciou, ao longo dos seus 30 artigos, um conjunto de direitos fundamentais do ser humano. Dessa forma, tornou-se documento primordial, conduzindo formulações de normas em tratados e legislações das nações (DALLARI, 2020).

Candau (2012) apresenta que, nas sociedades contemporâneas, a grande problemática se concentra no eixo fundamental dos direitos humanos. Esses direitos representam a base das preocupações, projetos e metas, tanto no cenário internacional quanto nos contextos locais, envolvendo questões amplas e globais, como aquelas básicas do cotidiano. Entendemos que os direitos humanos interferem e se constituem condições da vida individual, coletiva e comunitária.

Dallari (2020) expressa que a perspectiva integradora e universal, fundamentada nos direitos humanos diante da ordem jurídica e baseada nas orientações do direito internacional, defende a universalização dos movimentos de integração e a uniformização, atingindo o ser humano que integra a unidade sistêmica básica. Nesse sentido, a condição jurídica é proporcionada por contornos universais de titularidade de direitos fundados nos direitos humanos, também reconhecidos como direitos fundamentais.

Machado e Ganzeli (2018) argumentam que os direitos humanos estão associados às transformações exigidas no avanço e desenvolvimento da sociedade. Em decorrência das construções históricas, evidenciamos, na literatura, o surgimento das constituições e declarações dos direitos com marcos expressivo na defesa e garantia dos direitos humanos e do homem.

Nesse sentido, Saviani (2013) ressalta que a “sociedade do conhecimento”, exigida no contexto atual, reforçou a importância da educação escolar diante das informações envolvidas nas condições de compreender os vínculos entre os conhecimentos e assimilar os significados do mundo em que convivemos. Assim, o autor reforça que:

[...] importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado (SAVIANI, 2013, p. 745).

Reconhece-se que alguns direitos foram efetivados diante da interferência do Estado, principalmente quando nos referimos aos direitos políticos e sociais. Podemos observar que a promoção e a efetivação dos direitos humanos ocorreram diante de um construto histórico primordial com a institucionalização do Estado de Direito (MACHADO; GANZELI, 2018).

Santos *et al.* (2009) consideram que os direitos humanos precisam ser ressignificados e reconceituados, buscando contemplar as políticas pós-modernas e multiculturais da diferença e da igualdade, para que se contemple a relevância social e cultural exigida pela diversidade cultural e reforça que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS *et al.*, 2009, p. 18).

Boto (2005) expõe que os direitos humanos firmados na modernidade diante de conquistas históricas são definidos a partir de três gerações. Num primeiro momento, temos a liberdade e a igualdade civil que são apresentadas nas Declarações de direitos, concomitantemente, à crítica da tolerância religiosa.

Nesse sentido, Bobbio (2004) argumenta que existem grandes diferenças entre um direito e outro. Algumas vezes, para um direito prevalecer, outro direito precisa ser excluído. O autor comenta que os direitos da segunda geração, denominados por direitos sociais, foram substituídos pelos direitos naturais da primeira geração. Os direitos sociais estão presentes nas declarações nacionais e internacionais, registrados em documentos.

Diante das lutas sociais ocorridas no século XIX, a segunda geração dos direitos foi apresentada com base na igualdade, na qual a grande conquista é representada pelas oportunidades dos indivíduos à vida pública diante de um sistema equilibrado, reforçando os direitos políticos na primeira geração (BOTO, 2005).

Conti (2008) descreve que os direitos humanos da segunda geração são consequências das críticas dos direitos da primeira geração (direitos naturais). Os direitos da segunda geração, ao contrário dos direitos da primeira geração, que proclamavam a não intervenção do Estado na autonomia dos indivíduos, defendem a implementação do Estado democrático de Direito, no qual as decisões coletivas têm um valor maior sobre as questões individuais. Nessa segunda geração de direitos, o Estado tem a responsabilidade do desenvolvimento humano.

A partir dos direitos da segunda geração, com ênfase na igualdade, fez-se suscitar na sociedade uma demanda particular e minoritária que inclui as mulheres, negros, crianças, portadores de deficiência, idosos, imigrantes, índios, homossexuais. Assim, essa demanda particular nos impulsiona a pensar na política das diferenças. Com isso, apresenta-se a terceira geração de direitos na sociedade ocidental (BOTO, 2005).

Santos *et al.* (2009), a partir de uma política emancipatória dos direitos humanos, revelam que é necessário diferenciar a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento das diferenças, com o propósito de garantir os dois princípios eficientemente. Por isso, é fundamental um diálogo intercultural com premissas voltadas à dignidade humana, consequentemente organizada, diante da realidade e sentidos locais, constituindo bases regulamentadas e formativas.

Revela-se que a conquista dos direitos só é efetivada diante de sucessivas reivindicações da sociedade que são despertadas nas ações específicas que vão se constituindo no processo histórico da humanidade. Esse processo das três gerações de direitos está relacionado a condições e valores políticos. Podemos compreender que estamos mais próximos de certas conquistas e distantes de outras. Assim, os direitos não são conquistados, todos, de uma única vez; são reivindicados quando se declara a necessidade ou quando são propostos olhares a horizontes amplos (BOTO, 2005).

Nessa perspectiva, a partir do século XIX, com as exigências do período e as demandas surgidas com o desenvolvimento da sociedade, a educação, diante do direito humano, constituído na segunda geração de direitos, é considerada como um direito social. Isso revela que o desenvolvimento do direito à educação foi influenciado pelo avanço da escolarização e a busca de um sistema educacional comum a maioria, na garantia da igualdade (CANDAU, 2012).

Boto (2005) afirma que a segunda geração de direitos educacionais suscitou reflexões críticas quanto à qualidade do ensino público, e algumas propostas foram pensadas quanto à formação de professores, revisão de conteúdos e métodos flexíveis e críticos, processo avaliativo inclusivo com a valorização de conhecimentos do currículo oculto, transpondo a vivência escolar com a revisão de padrões ideológicos presentes, revendo a carga simbólica vinculada nos conhecimentos transmitidos pela escola.

Nesse contexto, Pillay e Santos (2009) apontam que a Declaração de 1948 reproduziu um discurso dominante liberal que representou os interesses de classes específicas, com valorização de direitos individuais, visando o direito de propriedade e valorização do setor econômico. Nesse discurso, as mulheres, trabalhadores/as e crianças são submetidos/as a

relações de poder que reproduzem desigualdades de gênero, raça e etnia. Os direitos coletivos, concedidos a partir dos direitos civis e políticos, são menosprezados a favor dos direitos da economia.

Entretanto, Boto (2005) declara que a ideia dos direitos humanos é resultado do processo histórico da humanidade a partir de lutas, disputas de cenários políticos e enredos de mentalidades. Dessa forma, a base dos direitos humanos deve se pautar em dimensões mais democráticas e mais fraternas, para que a defesa da condição humana tenha um significado para a humanidade. Nesse processo de mobilizações e reivindicações, apresenta-se a Declaração do Direito às Crianças (UNICEF, 1959).

Supervisionada pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância/Unicef, a DUDC tem sua ata de criação em 20 de novembro de 1959, passando a vigorar a declaração. Nesse documento, são priorizados alguns direitos fundamentais às crianças, como direito à alimentação, moradia e assistência médica própria para a criança e a mãe; direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou deficiente mental; direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; direito à educação gratuita e ao lazer infantil; direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; direito a um nome e a uma nacionalidade; direito de crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos; direito ao amor e a compreensão por parte dos pais e da sociedade; direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes (UNICEF, 1959).

Em 1990, temos a introdução da Convenção sobre os Direitos das Crianças, que foi apresentada em dois artigos que sinalizaram questões específicas do desenvolvimento das crianças, apontando a preocupação com relação ao cuidado da saúde, assistência, educação e segurança. Frisa-se o art. 28, que ressalta o direito à educação da criança, visto que nos últimos anos esse direito tem sido influenciado pelas políticas neoliberais (FREITAS, 2018; APPLE, 2005, LAVAL, 2019). Assim, destacamos, a partir da Convenção sobre os Direitos das Crianças:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem: tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário; tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados;

tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção (UNICEF, 1990, n.p.).

Evidencia-se, que a Convenção sobre os Direitos das Crianças destaca questões que até hoje são referenciadas nos documentos políticos como metas que ainda precisamos avançar na direção de uma educação de qualidade. Desse modo, líderes políticos firmaram o compromisso, favorecendo as crianças com o preâmbulo da Convenção, e também conduziram o nascimento do ECA, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

Nesse mesmo período, é apresentada a Declaração de Jomtiem, que reafirmou a DUDH (1948), já apresentada anteriormente. A Declaração de Jomtiem se apresenta com o objetivo de atender às necessidades básicas da aprendizagem. Referencia-se o artigo terceiro, da Declaração de Jomtiem, que traz o respeito ao direito à educação e declara a prioridade da educação básica, que deve ser direcionado a todas as crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1990).

A Declaração da Conferência Mundial salienta que a aprendizagem inicia a partir do nascimento da criança e responsabiliza os cuidados e a educação das crianças as famílias e comunidades, assim como os programas institucionais, por meio de diferentes estratégias. Reforçam o estímulo de ambientes adequados na construção da aprendizagem e a importância da interação afetiva e próxima da família e seus responsáveis na educação das crianças (UNESCO, 1990).

Nesse sentido, a Unesco (1990) apresenta entre as metas estabelecidas, em especial, aquela que referencia a educação das crianças pequenas, no qual os governos signatários da conferência devem assimilar que diz respeito à “expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especificamente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências” (UNESCO, 1990, n.p.).

Constata-se que, a partir dessa perspectiva, a educação infantil é considerada como uma oportunidade de desenvolvimento da criança. A educação infantil não é tratada como um direito. Sendo assim, essa primeira etapa torna-se pré-requisito para a continuidade e eficácia dos sistemas educacionais nas demais etapas dos processos de escolarização. Além disso, a Declaração da Conferência tornou-se a base para orientações de outros documentos

apresentados pela Unesco, Cepal e Unicef com propósitos voltados a qualidade, equidade e eficácia da educação infantil (CAMPOS; CAMPOS, 2009).

Averígua-se que na Declaração é apresentada, em seu art. 5, a referência da educação infantil. No entanto, o artigo não explicita de quem é a responsabilidade pelo educar e cuidar das crianças pequenas, pois não está nítida, em seu texto, a responsabilidade pelo processo educacional. Não é esclarecido o papel do Estado e atribui-se a responsabilidade à família e à comunidade. Isso nos leva a refletir sobre a ausência de informações, principalmente por ser um período em que as políticas públicas são direcionadas ao estímulo de programas com investimentos comunitários, incentivando a participação da população nos espaços escolares com o propósito de distanciar o Estado das suas responsabilidades com a educação (CAGGIANO, 2009; PANNÚNZIO, 2009).

Após uma década da apresentação da Declaração de Jomtiem, a Unesco se reúne, em Senegal, em 2000, e divulga o documento elaborado pelos países membros e confirma o propósito da Declaração mundial de educação para todos. Então, a Declaração de Dakar (2000) tem o compromisso com a educação primária, com a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida. Sua prioridade de atendimento envolve a população marginalizada e desfavorecida, destacando as crianças que desenvolvem trabalhos como lavradores e nômades no campo e as minorias étnicas e linguísticas. Também fazem parte as crianças e os adolescentes atingidos por conflitos, pela fome, pela deficiência de saúde, com necessidades especiais de aprendizagem e pelo HIV/AIDS (TEIXEIRA, 1996; RANIERI, 2009).

Concebe-se que a citada Declaração visa o atendimento à educação das crianças, especialmente àquelas pequenas que se encontram em situações de risco e vulneráveis a situações de desvantagens, oferecendo melhorias quanto ao cuidado e o acesso à educação básica, gratuita e obrigatória, com qualidade garantida. Dessa maneira, é preciso programar medidas voltadas às políticas públicas de educação, incluindo todos, de forma integral, buscando articular os desafios e com propósitos de sustentabilidade, visando a erradicação da miséria, das desigualdades sociais, a partir de mecanismos de crescimento, enriquecendo os caminhos presentes na construção de uma educação inclusiva, que atenda aos direitos de todos, efetivando o progresso e o fortalecimento de uma sociedade humana (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

Infere-se que os documentos apresentados pelos órgãos internacionais, Jomtiem (1990) e Declaração de Dakar (2000), embora representem um avanço no cenário educacional por referenciar algumas áreas do ensino, não evidenciam alguns aspectos primordiais. Ou

seja, expressam a importância da educação infantil, mas não aprofundam o assunto. Além disso, ressaltam os valores e responsabilidades das famílias e da comunidade pela busca de estratégias para o atendimento, mas não enfatizam a responsabilidade do sistema público.

A educação infantil tem recebido mediações e interesses das organizações internacionais, buscando modelos de atendimento, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países subdesenvolvidos. Dessa forma, o Brasil e países vizinhos da América Latina têm sofrido influências nas políticas educacionais das agências multilaterais, como Unicef, Unesco e o BM (DOURADO, 2013; TEIXEIRA, 1996; FREITAS, 2018).

As políticas discutidas pelos principais organismos relacionados à ONU, como a Unicef e a Unesco, colaboraram com princípios para o modelo de educação infantil ancorado nos países em desenvolvimento, propondo a expansão da educação da primeira etapa da educação básica como um caminho para combater a miséria nos países subdesenvolvidos e contribuir no desenvolvimento do Ensino Fundamental, sem grandes investimentos financeiros. Portanto, foram estimulados modelos de incentivos à universalização do Ensino Fundamental, a partir de sugestões e estratégias de modalidades de educação infantil para reduzir os investimentos e propor soluções para o desenvolvimento das crianças (ROSENBERG, 2003).

Dessa forma, observa-se que os organismos internacionais Unicef e Unesco, no decorrer da história brasileira, apresentam modelos de educação infantil não-formal, com baixo custo no atendimento das crianças desfavorecidas. Assim, incentivam os programas de educação infantil por meio de políticas de assistência, com o intuito de combater a pobreza e garantir a segurança nacional (LUCAS, 2009).

O papel das agências internacionais Unesco e Unicef na qualidade da educação infantil propõe acordos de cooperação entre os países que envolvem a assistência técnica, repasses de recursos em investimento de projetos e recomendações articuladas com órgãos públicos e ONGs.

O envolvimento da Unesco e a Unicef, relacionado aos projetos e ações direcionadas à criança, tem como caminho fortalecer os ideais e orientações no processo educacional do público de até cinco anos de idade, no Brasil. De um lado, a Unesco atua especificamente nas áreas da educação, comunicação, cultura e ciências naturais, humanas e sociais. De outro, a Unicef tem seu olhar voltado aos contextos da educação, do esporte, lazer, saúde, discriminação racial, combate à violência, à sobrevivência e ao desenvolvimento humano (UNICEF, 1990; UNESCO, 2004).

Salienta-se que a Unesco, mediante a disseminação da sua proposta, reforça, junto com os governos, o cumprimento das responsabilidades e acrescenta a notoriedade de investimentos de pesquisas em experiências voltadas à primeira infância, a partir de bases de dados de conhecimentos que acompanhem a execução das políticas públicas, e conclui apresentando a seguinte ideia:

Com a implementação do que já está previsto nos instrumentos legais, o Brasil avançará significativamente nas políticas para a infância. O aparato legal referente aos direitos da criança, no Brasil, é bastante desenvolvido. Há, entretanto, uma carência de decisão política concertada no âmbito governamental que possibilite a criação de mecanismos adequados para a implementação desses instrumentos (UNESCO, 2004, p. 40).

O atendimento educacional voltado para as crianças, a partir da divulgação dos projetos da Unesco e da Unicef, se assemelha nos direcionamentos propostos na importância da infância. Embora retratem a responsabilidade do Estado com o atendimento educacional das crianças, ressaltam a necessidade da incorporação de outros setores da sociedade no avanço e desenvolvimento da educação. Assim, as propostas da Unesco, como também os debates da Unicef, deixam nítidos, em seus discursos, a referência a questões financeiras, nas quais a educação infantil é concebida em função do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a Unesco (2002) revela que:

Em resumo, os esforços tendentes a melhorar a política de ECPI deveriam estar incluídos em estratégias mais amplas para reduzir a pobreza das crianças, promover a igualdade de gênero, aprimorar os sistemas educacionais, respeitar a diversidade e melhorar o bem-estar e a qualidade de vida das crianças e seus pais (UNESCO, 2002, p. 186).

No primeiro momento, observa-se que as políticas de Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI), salientadas pelas agências da Unesco e Unicef, influenciam as políticas educacionais no Brasil com uma abordagem centrada na educação infantil. Entretanto, devemos nos atentar que as propostas permeiam ideais significativos de mudanças no cenário internacional, no qual os aspectos político-financeiro traduzem legítimos nuances (LUCAS, 2009).

Além disso, enfatiza-se que os principais eixos dos programas, que visam a eficácia e o desenvolvimento pleno da educação das crianças, concentram-se em estatísticas e indicadores, reforçando a ideia dos discursos atuais da moralização e disciplinarização das classes pobres. Dessa forma, a eficácia correspondente ao direito da criança e seu desenvolvimento integral, presente nas propostas, referencia a equidade de oportunidades,

mas não apresenta preocupação com a efetividade social para as crianças (CAMPOS; CAMPOS, 2009).

É importante salientar que esses discursos e manuais apresentados para orientar o atendimento da educação infantil têm como proposta institucionalizar a organização familiar a partir de uma ordem. Assim, o processo educacional é direcionado como estratégia importante para operacionalizar as transformações sociais e cultuais conforme o modelo dos interesses econômicos pretendidos.

As orientações da Unicef, na construção de políticas educacionais para a infância, apresentam a necessidade de investimentos altos na educação da primeira infância, pois essa etapa é condição essencial e introdutória ao sucesso do sistema educacional, consequentemente, ao sucesso dos educandos nas etapas posteriores.

Entende-se que os benefícios referenciados pelas agências internacionais comprovam que a promoção dos direitos do pleno desenvolvimento da criança é elencada com sutileza. Dessa forma, a Unicef se propõe a participar de um ideal de educação infantil com características compensatórias e preparatórias. O caráter compensatório é entendido como fomento de melhorias sociais, centralizado numa política que visa retorno econômico e educacional, ocasionando a promoção da escolaridade futura com eficiência. E o caráter preparatório tem sua atuação na educação infantil a partir de propostas metodológicas e objetivas, tendo como diretrizes a preparação para aos caminhos futuros.

Campos e Campos (2009, p. 221) afirmam sobre esse assunto que, “[...] o direito da criança ao seu pleno desenvolvimento não admite como condicionalidade a busca de eficácia dos sistemas educacionais”. Expõem ainda que “[...] as indicações dos organismos multilaterais sustentam-se no pressuposto de que a educação é o principal mecanismo de combate à pobreza, constituindo-se por esse motivo, também, na principal alavanca para a equidade social” (CAMPOS; CAMPOS, 2009, p. 209).

Então, precisamos destacar, neste cenário que se constitui ao final do século XX e início do século XXI, no qual o neoliberalismo ganhou forças no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, que se aceleraram as mudanças nos setores da economia, política, sociocultural, teórico e ideológico dos pensamentos e a publicação de obras com a defesa do “estado mínimo”. Diante disso, temos os defensores da privatização e a defesa de uma política neoliberal contemporânea, com a criação das Organizações da Sociedade Conveniadas.

No tópico a seguir, discorre-se sobre o direito e a qualidade da educação infantil na história brasileira, com destaque às políticas públicas educacionais, compreendendo-se a

dinâmica e os movimentos realizados na garantia do direito e a qualidade da educação, em especial, na primeira etapa da educação básica.

3.1 O direito à educação infantil na história brasileira pós-Constituição Federal de 1988.

A partir do contexto histórico da educação brasileira, pretende-se discorrer o debate, num primeiro momento, sobre o direito à educação, buscando compreender os processos e lutas envolvidos em sua efetivação. É necessário entender que, para se referir à qualidade da educação, o direito deve ser garantido, primeiramente. Por isso, quando se apresenta o debate da qualidade da educação, o direito também está relacionamento, e vice-versa. O contexto dos termos “direito” e “qualidade” caminham juntos, na busca de melhorias para o campo educacional.

A história brasileira foi influenciada pelos reflexos dos acontecimentos internacionais e nacionais que culminaram na promulgação das constituições federais. Enfatizamos que o modelo europeu de ensino foi implementado na cultura escolar brasileira desde a colonização, fundado em projetos e ambições da nobreza e da igreja católica.

Nesse contexto, as poucas escolas existentes e as condições de ensino comprometidas deixaram nítidas as omissões e a falta de interesse do Estado na intervenção e sistematização do direito à educação como oferta ao atendimento escolar, potencializando a estratificação social e a exclusão de uma porcentagem significativa de sujeitos fora do sistema.

Horta (1998) ressalta que a distribuição de renda e da riqueza no Brasil reflete no sistema e na organização educacional. Assim, com a queda da monarquia no Brasil, surgiram expectativas quanto às grandes mudanças na cidadania e nos direitos políticos e sociais.

Nesse sentido, observa-se na história brasileira, a desvalorização do direito à educação infantil a partir das políticas públicas educacionais, com a exclusão das crianças. No entanto, ao se recorrer à literatura científica, encontra-se a defesa por uma qualidade humanitária com prioridades dos sujeitos sociais envolvidos no processo de construção de uma sociedade democrática.

É perceptível, nos estudos e pesquisas realizados no Brasil e em outros países da América Latina, o quanto a educação infantil contribui para a qualidade e resultados significativos na escolaridade e no desenvolvimento pleno dos indivíduos. O desenvolvimento intelectual, conforme demonstram as pesquisas, está diretamente relacionado ao acesso à educação infantil e à frequência da criança entre zero e três anos de idade nos espaços educativos (BRASIL, 2006).

Então, a política de educação infantil precisa ser planejada e executada a partir de um modelo de qualidade social, estando, portanto, relacionada com os direitos. Assim, a Política Nacional de Educação Infantil pelos Direitos da Criança de até seis anos de idade à educação destaca alguns elementos essenciais para o desenvolvimento dessa etapa e apresenta em seus objetivos:

[...] criar mecanismos permanentes e estáveis de financiamento para a educação infantil; incrementar o ritmo de expansão do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade no país, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação; assegurar a qualidade do atendimento à educação infantil em creches e pré-escolas; orientar os sistemas de ensino, em conformidade com a legislação vigente, na perspectiva do fortalecimento institucional da educação infantil (BRASIL, 2005, p. 16).

Quando se refere ao direito e à qualidade na educação infantil, induz-se a provocações e reflexões que vão desde a ampliação, em termos de cobertura, à formação das professoras, condições de infraestrutura, e estendem-se desde a proporção adulto-criança, organização dos espaços, atendimento compatível com as necessidades da família e da criança, as relações que se dão no interior das instituições educacionais até a dotação de recursos e mecanismos de controle social.

Para que o desenvolvimento da educação infantil seja consolidado, além de o direito à educação estar preconizado na lei, é necessário investimento de recurso público para garantir sua efetivação. Entende-se que o financiamento da educação infantil não se restringe a uma política setorial ou de governo. É preciso que a educação do público infantil seja instituída com um direito e como política de Estado no cumprimento do seu papel, juntamente à União na liberação de mais recursos para a primeira etapa de ensino (BASSI, 2011; ADRIÃO; BORCHI; DOMICIANO, 2010; FREITAS, 2018).

Acrescenta-se que o financiamento justo para a educação infantil é resultado da operacionalização das políticas educacionais na adequação das propostas, metas e finalidades dessa etapa de ensino, caminhando para a garantia da efetivação do ensino, desde a tenra idade, como um direito social determinante.

Então, falar de Direito à educação no Brasil nos faz refletir sobre os aspectos vinculados às políticas de financiamento. Assim, as políticas públicas sem financiamento são referenciadas por um esvaziamento de possibilidades e efetivação de reivindicações, sendo que os valores arrecadados pelos impostos e destinados ao financiamento da educação são garantias desse direito (DOURADO, 2010).

Diante desse cenário político educacional brasileiro, apresenta-se uma síntese, para melhor compreensão da história e das políticas públicas da educação até a promulgação da CF/88. As Constituições anteriores, embora não salientem a educação infantil, auxiliam a verificar os caminhos percorridos e os interesses envolvidos na construção do direito à educação de qualidade no decorrer dos anos, até o reconhecimento do ensino infantil com a CF/88.

Quadro 4: Constituições Federais Brasileiras, a educação infantil e o direito à educação de qualidade

Constituições Federais Brasileiras	Referência à educação infantil	Direito à educação	Qualidade da educação
Constituição de 1824 (Brasil Império)	A educação infantil não é mencionada.	O direito é anunciado 19 vezes. No entanto, reporta sobre o direito do cidadão; direito político, civil e de propriedade. Portanto, o direito à educação não é referenciado.	O termo “qualidade” é citado quatro vezes na Constituição. No entanto, a qualidade da educação não é destacada.
Constituição de 1891 (Brasil República)	A educação infantil não é mencionada	O direito é referenciado 34 vezes na legislação, relacionado ao direito político, cidadão, civil, comercial, individual, de propriedade, liberdade. Portanto, o direito à educação não é referenciado.	O termo “qualidade” é apresentado duas vezes, referente à qualidade do cidadão e ao voto. A qualidade da educação não é destacada.
Constituição de 1934 (Segunda República)	A educação infantil não é mencionada	O direito foi referenciado 24 vezes. E apresenta referência ao direito à educação no art. a seguir: Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.	O termo “qualidade” é apresentado cinco vezes, mas relacionado à justiça eleitoral e ao voto dos cidadãos. A qualidade à educação não foi referenciada.
Constituição de 1937	A educação infantil não	O direito é apresentado	A qualidade não é

(Estado Novo)	é mencionada	<p>na Constituição 56 vezes, associado aos direitos civis, políticos, comercial, penal, ao voto, entre outros. Quando se refere à família, destaca-se o Art. 125: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. No campo da Educação e da Cultura, destaca o Art. 128:</p> <p>“É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”.</p> <p>Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito.</p>	referenciada.
Constituição de 1946	A educação infantil não é mencionada	<p>O direito é citado 71 vezes na Constituição, ora retratando sobre direitos civis; ora, políticos, sociais, eleitoral.</p> <p>O direito à educação é referenciado no Art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.</p> <p>Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:</p> <p>O ensino primário é obrigatório, oficial e</p>	<p>O termo “qualidade” é destacado duas vezes, ora referenciando a qualidade do voto; ora, destacando a qualidade jurídica.</p> <p>A qualidade da educação não é referenciada.</p>

		<p>gratuito para todos. Também referencia que os direitos dos professores precisam ser respeitados.</p>	
Constituição de 1967 (Regime Militar)	A educação infantil não é mencionada	<p>O direito é citado 67 vezes na Constituição, reportando sobre os direitos civis, ora políticos, sociais, ora eleitoral, cidadão, jurídico.</p> <p>O direito à educação é destacado no Art. 168: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.</p> <p>§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:</p> <p>II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;</p> <p>III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”.</p>	<p>O termo “qualidade” é destacado duas vezes, ora referenciando a qualidade do voto, ora destacando a qualidade jurídica.</p> <p>A qualidade da educação não é referenciada.</p>
Constituição de 1988 (Constituição Cidadã)	A educação infantil é referenciada nove vezes na Constituição, primeiramente no Art. 30 . Compete aos Municípios:	<p>O direito, na Constituição, é referenciado 199. Quanto ao direito à educação apresenta-se nos seguintes artigos:</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família,</p>	<p>A qualidade é citada 20 vezes na constituição. Os artigos que revelam a qualidade da educação são:</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes</p>

	<p>Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006).</p> <p>Depois no art. Art. 40 (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 103, de 2019):</p> <p>§ 5º e § 8 que expressam a contagem de tempo e a previdência dos professores que atuam na educação infantil.</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)</p> <p>IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006)</p> <p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p> <p>§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de</p>	<p>será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 108, de 2020)</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p>	<p>princípios:</p> <p>VII - garantia de padrão de qualidade.</p> <p>Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:</p> <p>II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.</p> <p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p> <p>§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996)</p> <p>§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de</p>
--	--	---	---

	<p>1996)</p> <p>E o Art. 212-A em seu § 3º Será destinada à educação infantil a proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere a alínea "b" do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei."(Incluído pela Emenda Constitucional n.º 108, de 2020)</p>		<p>colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 108, de 2020)</p> <p>Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)</p> <p>Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a</p>
--	--	--	--

			<p>manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)</p> <p>III - melhoria da qualidade do ensino; (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos textos das Constituições Federais citadas no quadro (2021).

Verifica-se, diante das informações expressas por meio do Quadro 4, que, no contexto brasileiro, o direito e a qualidade da educação infantil têm seu enfoque com maior destaque e clareza a partir da CF/88. Por isso, enfatiza-se o debate direcionado ao direito no Brasil pós-CF/88, por trazer elementos e discussões relevantes para essa etapa da educação.

A partir da CF/88, a educação infantil passa a ser referenciada e as discussões nessa etapa de ensino são intensificadas nos debates teóricos e nas legislações com um novo enfoque e buscando a valorização e sua expansão como direito e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Dedica-se à compreensão dos caminhos percorridos nesse ciclo educacional, diante das conquistas e avanços dos direitos à educação infantil no contexto brasileiro pós-CF/88.

Neste cenário, a partir da década de 1990 o debate educacional da educação infantil no contexto brasileiro, com o crescimento e a oferta de vagas na rede nessa etapa de ensino, apresenta uma nova conotação de concepção de educação: creche para espaço educacional. A CF/88 assegura às crianças alguns direitos que são referenciados na legislação e responsabiliza o Estado pela garantia da educação para esse ciclo. Também, a LDBEN n.º 9.394/96 referencia a educação infantil em seu texto, destacando como a primeira etapa da educação básica. E, o ECA, Lei n.º 8069/90, direciona ao poder público responsabilidade aos direitos das crianças. O ECA/1990 esclarece que a criança e o adolescente são indivíduos de direitos obrigatórios pautados na lei, não cabendo mais intervenções jurídicas juntamente à

família e o Estado, na busca de reivindicações como passivos sujeitos portadores de necessidades.

A CF/88 contribuiu na estrutura textual da lei, com evidências na garantia do direito à educação e à cidadania (NUNES; CORSINO; DIDONE, 2011). Bruno (2020) pontua, a Constituição foi um marco fundamental para a educação infantil, com o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e o reconhecimento legal do Estado com a educação, garantindo o “status de sujeito de direitos” as crianças desta faixa etária.

Em 1990, o ECA enfatiza a família e seus responsáveis na incumbência da realização da matrícula das crianças, cabendo atuação de responsabilidade o não oferecimento da vaga. Da mesma forma, a punição aos pais omissos ou responsáveis por abandono intelectual é previsto no Código Penal (BRASIL, 1990). Segundo Nunes, Corsino e Didone (2011):

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular (NUNES; CORSINO; DIDONE, 2011, p. 32).

Além da ECA, foi divulgada a LDBEN n.º 9.394/96. Como Nunes, Corsino e Didone (2011, p. 35), sintetizam “a legislação educacional brasileira, a partir de 1996, expõe com meridiana clareza a concepção de educação desde o nascimento, em estabelecimentos especificamente educacionais, com finalidade de desenvolvimento integral”.

Conforme apresenta Bruno (2020), a LBBEN (1996) trouxe uma mudança significativa e uma nova concepção de educação infantil, a partir da organização da oferta e atendimento. Uma dessas mudanças destaca a transferência de áreas assistencial social e saúde para o setor educacional.

Nesse sentido, menciona-se o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no qual as reformas da educação estão centralizadas nas principais alterações institucionais, financeiras e normativas do ensino brasileiro. Entre elas, estão à nova LDBEN n.º 9.394/96, a Emenda Constitucional n.º 14/96 e o Fundef. Diante do projeto político de governo, foi notória a necessidade de alterações legais e institucionais, devido à implantação da administração gerencial, que evidenciou as carências e os problemas do sistema educativo brasileiro. Disso, resultaram algumas propostas na educação brasileira a partir da municipalização do ensino, acarretando a descentralização política e administrativa, a

avaliação e mensuração dos objetivos da aprendizagem pelo poder central e gerenciamento dos resultados (SAVIANI, 2017).

As propostas educacionais nesse período estimularam financiamentos com o propósito de garantir o direito e a qualidade dos serviços e a relação otimizada entre qualidade e seus custos a partir da cooperação das agências internacionais que foram influenciadas pelo modelo gerencial, que condicionaram as gestões escolares, e, consequentemente, os processos de ensino-aprendizagem (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Nessa caminhada na busca de garantir o direito e a qualidade à educação infantil, menciona-se algumas estratégias apresentadas pelo MEC com o propósito de estabelecer políticas de cuidado e educação direcionadas às crianças pequenas. Os documentos e programas divulgados pelo MEC ao longo desses anos propôs alguns direcionamentos e propostas para que os direitos das crianças fossem efetivados. Alguns desses documentos divulgados são referências no atendimento das crianças da educação infantil; entre eles, estão: a CF/88; a LDBEN n.º 9.394/96; o RCNEI, de 1998; os Parâmetros Curriculares para Educação Infantil – PCEI (2006); as DCEI (2009); a Emenda n.º 59/2009; os IQEI (2009); e, recentemente, a BNCC (2018) e o PNE (2014 -2024).

O RCNEI (1998) foi um documento apresentado pelo MEC que constitui uma coletânea de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, formalizando algumas ações do contexto das reformas educacionais, do governo Fernando Henrique Cardoso. O RCNEI (1998) resultou em um guia de orientação instrumental e didático voltado para a educação infantil e para os profissionais, com o objetivo de propiciar um debate no contexto escolar referente aos projetos educativos voltados à realidade da instituição e sua diversidade e a pluralidade dos valores étnicos, religiosos, sociais, culturais e gêneros das crianças envolvidas (BRASIL, 1998).

O RCNEI foi apresentado em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. Em sua introdução, verifica-se algumas fotografias de crianças brasileiras destacando a diversidade cultural. Em seu texto, percebemos o esforço na apresentação de conceitos fundamentais para a área, nos quais podemos destacar: criança, educar, brincar, cuidar, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades, relações creche-família, projeto educacional, instituição. Também, fazem referência à parceria com as famílias e organização do tempo e espaço e outras condições internas e externas do espaço educacional (BRASIL, 1998).

Os demais volumes que abrangem a formação pessoal e social caracterizam, em âmbito mais amplo, a construção da identidade e a autonomia da criança. O conhecimento de

mundo é apresentado em divisões entre os campos do conhecimento: linguagem oral e escrita, movimento, artes visuais, natureza e sociedade, matemática e música. A estrutura da organização das ideias é apresentada a partir dos componentes curriculares, seguindo uma lógica com objetivos, conteúdos, orientações didático-metodológica e orientações gerais aos profissionais da educação (BRASIL, 1998).

Compreende-se que esse documento trouxe algumas contribuições ao campo educacional e, em especial, à educação infantil. Porém, a sua formatação e a dinâmica da sua efetivação no contexto educacional brasileiro contribuíram para a construção de uma política de imposição e obrigatoriedade aos sistemas de ensino que não apresentaram interesse na sua efetivação. Além disso, percebemos que os direcionamentos para as crianças pequenas, de até seis de idade, ficaram diluídos nas entrelinhas do documento e a estrutura de apresentação dos eixos de conhecimento enfatizou alguns valores e esqueceu-se de outros fundamentais para o desenvolvimento da infância, como o gesto, o pensamento, a fala, a emoção, o corpo e a voz das crianças.

Outro aspecto ressaltado pelos RCEI (1998) são as expressões “aprender a aprender” propondo à criança a construção do conhecimento. Também, destacam o “aprender a conviver com o outro”, propondo o trabalho coletivo e a socialização das experiências. Entretanto, pode-se dizer que são propostas distantes do discurso político e da realidade brasileira, que enfrenta a competição entre os indivíduos e a desigualdade social. Além disso, é notória a concentração do capital nas mãos da minoria, enquanto a maioria é explorada e vive em situação de miséria. Os profissionais e intelectuais precisam resistir e denunciar esse caminho construído na educação pelas propostas neoliberais, antes que se tornem escravos das condições de trabalho no ambiente escolar (ARCER, 2001).

Nessa perspectiva, ressalta-se que o direito à educação, principalmente na educação infantil, precisa direcionar a compreensão para os aspectos sociais que refletem as desigualdades sociais e o financiamento adequado – condições fundamentais para a garantia do acesso e oferta de experiências significativas nas instituições educacionais, contribuindo para o pleno desenvolvimento das crianças.

Salienta-se ainda as DCNEI (2009), apresentadas como orientação nacional na área da educação com a divulgação de diretrizes a serem praticadas pelas instituições de educação infantil, a partir de propostas pedagógicas com fundamentos norteadores e definidores de alguns princípios, entre os quais, estão:

- A. *Princípios Éticos* da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. *Princípios Políticos* dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. *Princípios Estéticos* da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2009, n.p.).

Denota-se nos discursos oficiais as políticas neoliberais, com discursos ideológicos que adentram no espaço escolar, propondo uma concepção de educação com princípios de diversidade, inclusão, valorização das diferenças. No entanto, nas entrelinhas desses documentos, verifica-se o esvaziamento do conhecimento da escola e o empobrecimento das informações, nos quais imperam a competição e o individualismo e a exploração dos menos favorecidos (ARCEL, 2001).

Como mencionado anteriormente, entre os principais documentos-referências no atendimento à educação infantil, além dos já comentados, temos os IQEI (2009). Este não será abordado com ênfase neste momento, pois, na próxima seção, pretende-se discorrer sobre o documento com mais afínco.

Recentemente, foi apresentado conforme já mencionado na seção anterior, pelo CNE, a BNCC (2018), com o objetivo de estabelecer um currículo nacional e apresentar as aprendizagens fundamentais da educação básica. As mudanças divulgadas pela BNCC no contexto educacional foram palco de avaliação e debate nas instituições educacionais brasileiras no ano letivo de 2019, e suas diretrizes deveriam ser implementadas até 2020. No entanto, com a pandemia e a suspensão das aulas em todo o país, foram necessários novos cronogramas de implementação, principalmente nas etapas que exigem participação democrática da comunidade, formação de professores e homologação.

Alguns estados prosseguiram com o cronograma de implementação, principalmente com documentações nas Secretarias de Educação e na gestão educacional, seguindo e respeitando as normas de distanciamento social. No entanto, medidas que exigiam adequações de infraestrutura foram adiadas, devido às demandas emergenciais vivenciadas pelo contexto pandêmico da Covid-19.

Enfatiza-se que os organizadores do documento da BNCC defendem que os direitos de aprendizagem propiciam as condições para o desenvolvimento ativo da infância em espaços que possibilitam condições desafiadoras e provocantes na busca de soluções que motivam a construção de significados que repercute na identidade da criança, na relação com o outro e o entendimento com o social e natural.

Freitas (2018) ressalta que os professores não devem ser coadjuvantes dos discursos que foram apresentados nas versões dos textos da BNCC. Desde a primeira versão do documento, os organizadores exploraram e trabalharam ideias do neoliberalismo, destacando as competências e habilidades individuais do sujeito, induzindo a formação socioemocional. No entanto, existe um propósito maior de formação, diante da padronização e estreitamento do conhecimento e das informações. Entende-se que a intenção maior por trás da base encontra-se em uma política que visa a fragmentação e destruição da educação pública. Complementando a ideia de Freitas, apresenta-se Barbosa, Silveira e Soares (2019), os quais destacam que:

[...] a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores por meio do Enameb. Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da educação infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial (BARBOSA, SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84).

A BNCC apresenta, em seu discurso, concepções pautadas pelo capitalismo e nas políticas neoliberais, a partir da valorização do mercado de trabalho, no qual a educação é tratada como uma mercadoria. Também temos o Plano Nacional da Educação, na mesma direção.

É importante destacar que tanto na elaboração do PNE, quanto no processo de construção e implantação da BNCC observa-se a participação de movimentos sociais de luta e resistência, contra o aprofundamento das políticas neoliberais, articulados também com as Conaes. No caso da BNCC, configurou uma derrota imensa dos movimentos de resistência, e sua aprovação foi constituída como parte de uma política de regulação, articulado com aspectos formativos, material didático, próximos aos discursos em defesa da educação neoliberal.

O PNE (2014-2024) é apresentado com uma lei que deve ser lida, revisada e acompanhada com monitoramentos constantes e avaliações permanentes, tanto pelo MEC quanto pelas comissões de educação da Câmara e do Senado e CNE e pelo Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, comprehende-se que o PNE, Lei n.º 13005/2014, se constitui num instrumento democrático de direito que tem o propósito de planejar e orientar a execução do aprimoramento das políticas públicas que apresentam objetivos e metas para a educação nas suas diferentes modalidades de ensino (infantil, básico e superior).

Conforme destaca o art. 7º dessa lei do PNE (2014-2024), a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem ter uma colaboração simultânea na concretização das metas e estratégias preconizadas no documento. Destaca-se que, entre as dez diretrizes propostas no documento, consideramos que o maior desafio das políticas educacionais se concentra na valorização dos profissionais de educação.

Em se tratando da educação infantil, Dourado (2017) considera que a Meta 1, que está diretamente relacionada a essa etapa de ensino, apresenta desafios para a concretização das estratégias propostas, principalmente quanto à ampliação do atendimento às crianças, diante do contexto político e econômico do país, com condições desfavoráveis à efetivação do PNE (2014-2024).

Capuzzo e Araújo (2016) reforçam que a Meta do PNE para a educação infantil, que prevê a expansão do atendimento das creches, manteve-se conforme o preconizado no PNE 2001 – 2010. Os pesquisadores acreditam que as políticas públicas precisam investir na expansão da oferta para alcançar a universalização das matrículas das crianças pequenas, com atendimento de qualidade e inclusão do público infantil pelo setor público, a fim de quitar a dívida historicamente acumulada com as crianças brasileiras. Para que essa meta seja efetivada, é fundamental a articulação das esferas federal, estadual e municipal, com o propósito direcionado para alcançar e expandir o direito à educação infantil, apresentado desde a CF/88.

Compreende-se que a ampliação do acesso e a garantia da qualidade da educação, a partir do PNE (2014-2024), no âmbito das políticas educacionais para a primeira etapa da educação básica, na construção de uma qualidade na perspectiva democrática, necessitam de recursos financeiros e de uma nova perspectiva de financiamento e distribuição (PEIXOTO; ARAÚJO, 2017).

Dourado (2017) corrobora que o combate à política excludente e elitista esmagadora dos direitos sociais, objeto de luta histórica, encontra espaço para reflexão e debate diante dos

desafios da materialização do Plano na Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). Acredita-se que o Plano Nacional da Educação, centrado como política de Estado, encontra-se articulado com as lutas sociais associadas ao Estado Democrático de Direito, por isso a importância das mobilizações coletivas e das manifestações da população excluída.

As metas de expansão da educação infantil com qualidade implicam na necessidade de investimentos para suprir as inúmeras carências, tanto em relação à universalização das creches quanto à carência de professores no campo educacional. Nesse sentido, é necessário investimentos e a colaboração dos estados e da União, juntamente aos municípios, para o cumprimento das estratégias previstas no PNE (2014 - 2024) (CAPUZZO; ARAÚJO, 2016).

Reforça-se que a busca e as conquistas para a manutenção dos direitos já conquistados são contínuas. E, na prática, é preciso fazer acontecer para que esses direitos de qualidade da educação alcancem um quantitativo alto de crianças beneficiadas. Todas as leis instituídas, todos os projetos e programas conquistados são reflexos de lutas coletivas que resultaram em direitos garantidos em âmbito social. Dessa forma, a educação infantil é resultado de lutas das mulheres e da sociedade, representando os primeiros caminhos na construção de uma educação pelos direitos às crianças pequenas.

Nessa perspectiva, entende-se que as reivindicações pautadas no direito à educação compreendem algumas etapas significativas: transformar o direito em lei, assegurá-lo no papel, efetivar e expandir e favorecer a maioria dos envolvidos. Diante disso, a luta pelos direitos à educação de qualidade não finaliza com o texto apresentado legalmente. É fundamental efetivar, na prática, o direito instituído na lei (ARANTES, 2011).

Deduz-se que o direito à educação consiste num debate complexo e dinâmico. Complexo, porque está associado a fatores de várias ordens, tanto social quanto político, econômico, cultural e legislativo; e podemos dizer que é considerado dinâmico, pois, a partir da garantia do direito, permite-se a igualdade de oportunidades, promoção social e amenizar as desigualdades sociais.

Acrescenta-se que, quando o direito à educação é efetivado conforme estabelece a legislação, temos um instrumento significativo para a transformação social. Nesse aspecto, Santos (2003) reforça que o projeto sociocultural da sociedade busca sustentação nas bases da regulação e da emancipação.

Santos (2003) esclarece que a base da regulação está relacionada aos princípios do Estado, da comunidade e do mercado, enquanto a base do projeto emancipatório busca sustentação nas diversas áreas: artes, literatura, direito, ética, ciência e técnicas.

Nesse sentido, compreendemos que as lutas sociais são importantes movimentos para a conquista de direitos, que resultam no fortalecimento dos processos de liberação dos excluídos e na ascensão de grupos sociais. Essas manifestações de lutas acontecem nos diversos contextos da sociedade e em situações diversas, desde a reivindicação do direito como lei, até sua efetivação, colocando em prática e abrangendo a todos. Horta (1998) diz que:

A garantia de direito e o planejamento de políticas públicas na área social em uma perspectiva cívil democrática exigem necessariamente, a participação organizada da sociedade civil, para reivindicar o seu atendimento efetivo. Assim, o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e praças, se necessário (HORTA, 1998, p. 9-10).

Concebe-se que o processo histórico do direito à educação infantil, no âmbito da legalidade, é resultado de lutas e movimentos na busca de melhorias e qualidade e por uma educação comprometida com a função social. No que se refere ao papel social da educação, Paro (2001) propõe que:

Compreendida como apropriação do saber historicamente produzido, a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração. Desse modo, a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico (PARO, 2001, p. 10-11).

Ao pesquisar o processo histórico no contexto brasileiro a partir do direito e a qualidade da educação infantil, alguns aspectos precisam ser esclarecidos, pois a concepção de educação infantil surgiu para substituir os cuidados maternos, distanciando a construção de uma identidade própria e associada diretamente à expansão e ao fechamento do mercado que utiliza o trabalho feminino. Horta (1998, p. 10) acrescenta que “direito à educação e obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados e devem ser estudados conjuntamente”.

Nessa direção, reflexões são necessárias para a correção dessa realidade que envolve a mobilização e reivindicações voltadas para os direitos sociais, que frequentemente são prejudicados pelas inúmeras reformas do Estado. Também, devemos enfatizar a importância das práticas adequadas e permanentes da gestão pública, a partir dos entes federais

constituídos pela União, constituindo e reajustando a oferta e os investimentos de recursos na garantia ao direito e à qualidade da educação e da cidadania.

É perceptível que as políticas sociais são comprometidas conforme os interesses dos investimentos na política econômica. Isso significa que quando os custos para suprir a exiguidade da educação, segurança e saúde comprometem os investimentos no setor da economia, o Estado deixa de investir nas políticas sociais e direciona-se para o desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2008).

Horta (1998), ao discorrer sobre a qualidade da educação como direito público subjetivo, destaca a garantia do direito como fundamental. O autor considera que o mais difícil desse contexto é proteger o direito social, e apresenta que:

os direitos sociais são mais difíceis de proteger do que os direitos da liberdade, pois, à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil. Um importante passo na direção da garantia do direito à educação se dá quando a mesma é definida como direito público subjetivo, medida defendida no Brasil por juristas desde a década de 30, [...] mas que só muito recentemente surgiu no horizonte dos educadores. Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido (HORTA, 1998, p. 7-8).

Diante disso, comprehende-se que os cidadãos precisam de movimentos sociais que exijam, defendam e protejam os direitos, com o propósito de que sejam efetivados na prática e seus resultados, avaliados. Nesse sentido, Freire (2013, p. 13) enfatiza que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”.

Saviani (2008) argumenta que, embora as decisões governamentais reconheçam as necessidades atuais e busquem solucionar diante de alguns direcionamentos as deficiências e carências, não apresentam condições de solucioná-las. Diante disso, reconhecemos que uma política educacional ideal está associada à valorização e à legalidade do direito à educação de qualidade nas suas inúmeras dimensões. Numa avaliação ampla do contexto político, percebemos que existe uma divisão entre as políticas sociais e econômicas. A partir disso, Saviani (2008, p. 1) apresenta uma reflexão: se a política é “a arte de administrar o bem comum”, então, as questões sociais são quesitos primordiais da política?

Nessa perspectiva, entende-se que a política econômica tem suas raízes nas características da sociedade capitalista, que se apresenta como elemento regulador e

centraliza-se na apropriação privada dos bens produzidos coletivamente, constituindo sua base econômica na propriedade privada dos meios de produção. Assim, o lucro e a riqueza produzida são acumulados pelos interesses privados que dispõem a gerência dos meios de produção (APPLE, 2005; LAVAL, 2019).

A partir da ordem capitalista, Saviani (2008) ressalta que a política econômica representa um caráter antissocial. É nítido que as necessidades sociais são percebidas como “relação-custo-benefício”. Assim, os direitos sociais alcançados pelas mobilizações do povo brasileira são denominados como “Custo Brasil”.

Cunha (2007) argumenta que, embora o Brasil apresente um crescimento na educação pública, principalmente no período de 1965 a 2005, a escola privada também teve uma expansão nesse período. Isso revela que o Estado e as políticas públicas precisam investir mais recursos na escola pública, para garantir o direito à educação às crianças que ainda não têm acesso.

Teixeira (1996) apresenta que, para se efetivar uma reforma da educação, é necessário um conjunto de transformações sociais, com o propósito de limitar privilégios, desigualdades e hierarquias. Mas, diante da nova sociedade que se constitui alicerçada numa política globalizada, flexível e que defende a desregulamentação, talvez a palavra “reforma” não tenha o mesmo significado que antes, pois essa sociedade, caracterizada por um conjunto de mudanças institucionais e orientadas, prioriza as desigualdades e os privilégios de alguns. Será que nessa nova realidade a educação na esfera pública será lembrada por aqueles que defendem esse novo modelo de sociedade?

Ressalta que a indignação é o caminho na construção de uma nova realidade, diferentemente do que o sistema busca implantar. É necessário movimentar e sair da comodidade e assumir a responsabilidade social como cidadãos e profissionais da educação, a partir da realidade adversa. Acredita-se na possibilidade de construção de uma cultura diferente, pautada na dignidade, honestidade e na universalização do ensino. Nesse propósito, a luta se estende na valorização da cultura popular e na transformação e construção da autonomia da maioria do povo brasileiro (TEIXEIRA, 1996). Nessa perspectiva, apresenta Freire (2013):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2013, p. 20).

No entanto, é imprescindível o comprometimento da sociedade e das políticas públicas com a educação brasileira, para que essa nova realidade se efetive. Sabemos que os fatores que impedem a concretização de uma filosofia política democrática na construção de uma educação com os direitos garantidos a todos envolve um cenário corrupto e pernicioso (FREITAS, 2018).

Mais uma vez, reforçamos que os movimentos sociais foram fundamentais para transformar essa realidade da educação como direito e qualidade, principalmente nas duas primeiras décadas do século XX. Nesse período, a educação infantil apresentou uma concepção assistencialista. Dessa forma, as lutas sociais persistiram com o propósito de que a educação infantil tivesse seu direito preconizado na legalidade.

Destaca-se que os movimentos sociais estimulados pelo crescimento dos centros urbanos, acelerado pelo êxodo rural e também pela entrada das mulheres no mercado de trabalho, repercutiram questionamentos direcionados aos estabelecimentos com atendimento do público infantil, relacionados ao direito a educação, qualidade e formação dos profissionais. Acrescenta que os movimentos sociais pelo direito a educação de qualidade foram reivindicações do movimento feminista e também da população em geral desfavorecida. A partir desses movimentos foram conquistados a aprovação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 que estabeleceu o atendimento as crianças de zero a seis anos.

A partir da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade do ensino remoto como alternativa para o cumprimento da carga horária mínima atual, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, apresenta, em seu texto, algumas indagações referentes à qualidade da educação que estão relacionadas à garantia do direito comprometido no processo de aulas não presenciais e às condições de cada instituição, docente, aluno, família e das redes de ensino:

- Como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- Como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
- Como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- Como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (BRASIL, 2020, n.p.).

Na etapa da educação infantil, é sugerido um trabalho de aproximação da escola e professores com a família, a partir das tecnologias digitais e propostas pedagógicas divididas entre as crianças de até cinco anos de idade. Além dos materiais e recursos didáticos, o citado parecer enfatiza o processo avaliativo do desenvolvimento conforme os objetivos de aprendizagem e preocupações quanto à alimentação, com orientações básicas de higiene e cuidados (BRASIL, 2020).

Além do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, foi aprovado, em 8 de junho de 2020, o Parecer CNE/CP n.º 9/2020, como uma reavaliação da reorganização do Calendário Escolar e das atividades não presenciais, no cumprimento da carga horária mínima anual, em decorrência da pandemia da Covid-19. O texto reforça o cenário agravante da pandemia que afetou a educação, no qual destacamos as fragilidades existentes e as desigualdades estruturais da sociedade, que se tornam mais claras com o ensino remoto, destacando as diferenças decorrentes dos fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Consequentemente, as desigualdades estruturais repercutiram nas condições de acesso às tecnologias, tanto pelos estudantes quanto pelas suas famílias (BRASIL, 2020).

O Parecer CNE/CP n.º 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, ressalta as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Ressalta alguns desafios que as escolas terão que enfrentar com o retorno das atividades escolares. Nesse sentido, no parecer apresenta-se orientações de apoio à tomada de decisão das instituições pelo retorno das aulas presenciais.

Além do apoio às aulas presenciais, respeitando a autonomia da escola, apresentam as “diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais”, e também oferecem “sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2020b, p. 2).

Nessas condições, o Parecer CNE/CES n.º 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020, e a Resolução CNE/CES n.º 1, de 29 de dezembro de 2020, são divulgados estabelecendo a prorrogação do prazo de implantação das novas DCNs durante a calamidade pública provocada pela pandemia da Covid-19.

É importante destacar o Parecer aprovado em 6 de outubro de 2020 e CNE/CP n.º 15/2020 referentes às Diretrizes Nacionais para a execução dos aparatos presentes na Lei n.º 14.040/2020, instituindo normas educacionais a serem admitidas durante o estado de calamidade pública, conforme previsto no Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.

No Parecer CNE/CP n.º 15/2020, são apresentadas orientações gerais para a realização das atividades não presenciais na educação infantil, direcionadas aos pais e responsáveis no decorrer do período pandêmico e isolamento social. Assim, apresenta, no parágrafo 1º, aspectos referentes à dispensa do controle de frequência na educação infantil nos estabelecimentos educacionais, tanto nas públicas quanto nas privadas, e ressalta, nos parágrafos 2º e 3º, as seguintes orientações:

§ 2º Para as orientações aos pais ou responsáveis de crianças de Creche (0 a 3 anos), devem ser indicadas atividades de estímulo, leitura de textos pelos adultos, brincadeiras, jogos, músicas infantis, oferecendo-lhes algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas em atividades lúdicas.

§ 3º Para crianças de Pré-Escola (4 e 5 anos), as atividades não presenciais devem indicar atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e até algumas atividades em meios digitais quando for possível, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem que fortaleçam o vínculo e potencializem dimensões do desenvolvimento infantil que possam trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade (BRASIL, 2020c, p. 10).

Nessa direção, foram apresentados, no decorrer do ano de 2020, o Parecer CNE/CP n.º 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020, e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, que reavaliaram o proposto no Parecer CNE/CP n.º 15, de 6 de outubro de 2020, referente às Diretrizes Nacionais e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, que instituiu as Diretrizes Nacionais de acordo com a Lei n.º 14.040 e acrescenta que as normas preconizadas devem ser consentidas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, tanto das públicas quanto privadas e confessionais. Ainda, acrescenta, no Art. 17, parágrafo 1º, o seguinte:

§ 1º As instituições escolares de Educação Infantil que adotarem processos pedagógicos não presenciais devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC (BRASIL, 2020e, p. 12).

Verifica-se, a partir das orientações do Parecer CNE/CP n.º 19/2020, algumas orientações pedagógicas para a educação infantil no ensino remoto, no qual, conforme complementa o parágrafo 2º, a família no período de pandemia atua como mediadora do processo e responsável em desenvolver, acompanhar e estimular a independência e autonomia das crianças. Assim, o parágrafo 3º, do Art. 17, esclarece que os estabelecimentos escolares

devem direcionar as orientações “diretamente às famílias, a partir de intensa interação entre o cuidar e o educar, viabilizada por articulação sistemática entre os profissionais da escola e a família ou mediadores familiares, preservando os vínculos entre eles” (BRASIL, 2020, p. 12).

Embora o Parecer mencione as famílias como mediadora no desenvolvimento educacional das crianças, reconhece-se que a realidade proposta está distante do cotidiano de grande parte das famílias brasileiras, que vivem em situação de miséria e com dificuldades. Ao final do último parágrafo, no art. 17 do Parecer, pontua-se o seguinte esclarecimento quanto ao ensino remoto:

§ 4º Os sistemas de ensino e as instituições escolares de Educação Infantil devem assegurar que as crianças e os professores tenham acesso aos meios necessários para realização das atividades não presenciais, considerando as habilidades específicas das crianças para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020e, p. 12).

Diante do cenário mundial, torna-se difícil falar em direito e qualidade da educação. Conforme apresenta o parágrafo 4º, como assegurar condições e meios para a realização de atividades não presenciais a todas as crianças da primeira etapa da educação básica? São essas e outras reflexões que enfatizamos para esse contexto, pois as questões sociais, culturais e econômicas das famílias, de forma geral, são fatores que interferem diretamente no processo educacional e na efetivação da aprendizagem.

Em julho de 2021, foi aprovado o Parecer CNE/CP n.º 6/2021, que apresenta as Diretrizes Nacionais norteadoras para o retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem e regularização do calendário escolar. Em agosto de 2021, com a Resolução CNE/CP n.º 2, foram estabelecidas as medidas propostas no Parecer CNE/CP n.º 6/2021.

O Parecer deixa nítido que os desafios são enormes, principalmente quanto à garantia dos direitos à aprendizagem das crianças e jovens, nos quais os Estados e a sociedade brasileira devem priorizar planos emergenciais com estratégias de curto e médios prazos e com a articulação entre os entes federados, para o desenvolvimento de uma educação com qualidade e equidade a todos os estudantes brasileiros.

Nesse sentido, Rawls *apud* Melquior (2014) apresenta um debate importante com relação à teoria da justiça. Para ele, a estrutura básica da sociedade compreende instituições políticas dentro de uma sociedade que interage para formar um sistema minimamente cooperativo. Isso significa compreender como o legislativo, o executivo e o judiciário se comportam na distribuição dos direitos, na cobrança de valores e deveres. Diante disso, faz-se necessário verificar o quanto a sociedade está disposta a conceder para compactuar uma

cooperação social que resulta em escolhas coletivas que conduzem ações conjuntas (MELQUIOR, 2014).

As conjunturas condicionadas pela pandemia da Covid-19 no cenário mundial suscitaram algumas situações que exibem o retorno presencial para assegurar o direito à educação dos estudantes. A evasão escolar brasileira e as dificuldades apresentadas pelos estudantes com o ensino remoto são alguns aspectos que precisam ser considerados no processo de ensino, que significam também retrocessos socioeconômicos crescentes para o público dos discentes brasileiros, conforme revelam os levantamentos publicados no Parecer CNE/CP n.º 6/2021:

Os maiores desafios citados pelas Secretarias de Educação foram o acesso dos estudantes à internet e as dificuldades da infraestrutura escolar. Numa escala de 1 a 5, em que 5 indicava a maior dificuldade, quase metade das redes (48,7%) assinalou os níveis mais altos (4 e 5) no tocante à internet; 40% (quarenta por cento) fizeram o mesmo em relação à necessidade de adequações de infraestrutura (BRASIL, 2021, p. 4).

Diante dos dados apontados pela pesquisa verifica-se que a pandemia revelou o descaso que a educação brasileira tem sofrido no decorrer do seu processo histórico nas políticas públicas educacionais. A falta de investimento e de recursos para a garantia de direito por uma educação de qualidade é nítida diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estabelecimentos de ensino exigidos entre os anos de 2020 e 2021.

Outro dado interessante destacado pelo Relatório da Unesco, com o objetivo de avaliar o cenário escolar no Brasil a partir dos impactos da pandemia na educação, revela números/quantitativos da educação infantil importantes, conforme apresentado a seguir:

Estima-se em 10.133.545 o número de crianças de 0 a 3 anos em todo o Brasil, no ano de 2019. Desse total, 6.528.787 (64,4%) não frequentavam a Educação Infantil e 3.604.758 crianças dessa faixa etária estavam matriculadas. Considerando-se as redes pública e privada, 2.583.329 crianças estavam matriculadas na rede pública e 1.021.429 nas privadas (UNICEF, 2021, p. 13).

Conforme indicam os números, ao pesquisar sobre os motivos pelo qual uma parcela significativa não frequenta a educação infantil, os principais motivos destacados por não estarem na escola revelam a estrutura das redes públicas na garantia da oferta. Então, somado os fatores “não ter escola”, “falta de vagas”, “escola ou creche não aceitar a criança por conta da idade”, além das razões familiares, são dados preocupantes que exigem ações e planejamentos amplos, visando ao atendimento do público infantil, principalmente das crianças com até três anos de idade (UNICEF, 2021).

A exclusão escolar no período da pandemia no decorrer do ano 2020 afetou também as crianças da faixa etária dos 6 a 10 anos, principalmente as das comunidades rurais e das regiões Norte e Nordeste. A falta de acessos e a precariedade das condições de sobrevivência exigem posturas políticas para garantir o direito à educação e a igualdade diante das regiões mais ricas do país (UNICEF, 2021).

Foram propostas algumas recomendações para o enfrentamento da exclusão escolar nesse contexto pandêmico, como: a busca ativa das crianças e adolescentes que se encontram fora da escola, a importância da comunicação comunitária, a garantia do acesso à internet, a mobilização das escolas e o fortalecimento do sistema de garantia do direito, combatendo a violência infantil e acolhendo, principalmente, os grupos excluídos e marginalizados, como negros, indígenas e Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBTs) (UNICEF, 2021).

A partir destes e de outros dados sinalizados nos Pareceres publicados no decorrer dos anos 2020 e 2021, o Governo Federal enfatiza a necessidade de ações ativas e rápidas no controle da pandemia para o retorno breve das aulas presenciais, com o objetivo de evitar a defasagem e garantir oportunidades para o desenvolvimento próspero das gerações afetadas e promover o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Rawls (2009), mencionando Rohling (2015), vai dizer que essa estrutura básica ordenada da sociedade está relacionada ao princípio da diferença. O princípio da diferença nos leva a reconhecer que as desigualdades sociais e econômicas são justificadas. Compreende-se que quando essas desigualdades possibilitam o máximo de benefício àquelas pessoas dentro da sociedade menos favorecidas, essas desigualdades sociais e econômicas são aceitáveis. Ou seja, essas desigualdades significam dar mais a quem tem menos, distribuir desproporcionalmente os bens para que as pessoas situadas em condições menos favoráveis dentro da sociedade tenham o máximo de benefícios. Nesse sentido, essas desigualdades são admissíveis. Você distribui os bens, para que as pessoas marginalizadas possam usufruir, possam melhorar suas condições de vida (ROHLING, 2015).

Teixeira (1996) acredita que a democracia é a base para a efetivação da igualdade e da conquista dos direitos a partir de uma política social. No entanto, entende que a educação constitui parte essencial não só da democracia, como também da justiça social, e afirma que “todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação, que não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência” (TEIXEIRA, 1996, p. 109).

Entende-se, diante do contexto, que a escola idealizada deve lutar para a permanência das vivências de esperança na construção de um mundo justo, que só é possível a partir da

valorização da qualidade do conhecimento, tanto cognitivo quanto psicossocial. Essa escola pensada e instituída constitui-se na organização da esperança de vidas humanas pautadas no contexto das experiências vividas social, econômica e culturalmente. No entanto, essa construção de esperança ocasiona a desestabilização de privilégios e regalias, o que requer um olhar atento aos recomeços (TEIXEIRA, 1996).

Reconhece-se que a democracia é um processo exigente e envolve um número maior de cidadãos no comprometimento das ações norteadoras na construção da sociedade democrática, a qual demanda princípios que precisam ser compreendidos a partir da dinâmica e do propósito que se deseja edificar. Por isso, os valores atribuídos à aprendizagem dos sujeitos e a educação valorizada pela sociedade podem interferir no processo da democracia. Teixeira (1996) destaca que:

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação pra muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educação, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes (TEIXEIRA, 1996, p. 108).

Nessa direção, verifica-se que a democracia envolve um processo educacional que exigem objetivos e propostas para o ideal de sociedade. A educação é responsável por proporcionar aos sujeitos conhecimentos e o desenvolvimento de valores essenciais para a efetivação da justiça social e a construção da democracia.

A justiça social e o processo democrático são conquistados a partir de conhecimentos proporcionados pelos caminhos educacionais. Diante das desigualdades e do desconhecimento em que os seres humanos são emersos, a educação compreende a oportunidade para despertar e elevar a consciência a outros horizontes, reconhecendo os valores e poderes para garantir a justiça social necessária. Assim, reforçamos que

Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação, que não é consequência da democracia,

mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência (TEIXEIRA, 1996, p. 109).

Nesse contexto, enfatiza-se que, para a construção da democracia, são necessários investimentos na educação, pois, numa sociedade democrática, as desigualdades são substituídas por igualdade de condições e as oportunidades são oferecidas para todos, criando um ambiente saudável em que as possibilidades de destino e êxito são possibilitadas tanto para os mais favorecidos quanto para os menos favorecidos. Assim, “a educação é, portanto, não somente a base da Democracia, mas a própria justiça social” (TEIXEIRA, 1996, p. 109).

Nessa perspectiva, a educação é um direito de todos que têm a responsabilidade na formação individual e de todos na efetivação de uma sociedade integrada e nacional. Quando enfatizamos que a educação é um direito, reforçamos a ideia de que o ensino se constitui interesse público, garantido por lei.

Entende-se que os direitos do homem, assim como o direito à educação, se constituem dentro da sociedade como direitos históricos. Isso nos leva a entender que esses direitos são originados em certas ocasiões, reconhecidos por intervenção das lutas na busca de novas liberdades em oposição a poderes arcaicos. Esses direitos são conquistados gradual e minuciosamente.

No contexto de lutas e conquistas pela democracia e ao direito à educação de qualidade, encontra-se um processo histórico das políticas públicas elitistas, seletivas e neoliberais visando interesses próprios e excludentes. Diante disso, pretende-se, na próxima seção, refletir sobre a qualidade da educação infantil. Prioriza-se o recorte temporal após a CF/88, marcado por contextos e projetos que movimentaram a educação infantil com debates significativos no cenário político e educacional no Brasil, destacando a qualidade negociada, qualidade sociocultural e socioambiental e a qualidade socialmente referenciada. Além disso, considerou relevante apresentar os IQEI (2009) a partir das suas dimensões e no último tópico refletir sobre a qualidade da educação.

4. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Quando falamos de educação infantil, remetemo-nos a várias questões. Questões relacionadas à estrutura, vagas, formação, recursos pedagógicos, espaços, matrícula, família, dentre outras questões pedagógicas, administrativas e financeiras. No entanto, quando pensamos em qualidade da educação infantil, alguns aspectos são reportados quanto às condições de aprendizagem, atendimento do público infantil, alimentação, estrutura familiar, financiamento, políticas públicas e outras referências.

Diante disso, pretendeu-se compreender o termo “qualidade”, a partir dos seus diferentes conceitos, pontuados e destacados pelas diferentes correntes teóricas, e também o modo como a qualidade tem sido mencionada nos documentos oficiais das políticas públicas brasileiras. Após situar o conceito de qualidade, pretendeu-se discorrer sobre a construção e o entendimento do processo das políticas públicas envolvidas nos IQEI na avaliação dessa etapa de ensino, documento que norteia e direciona o trabalho de pesquisa com o propósito de analisar o direito à educação infantil de qualidade no município de Uberlândia, conforme preconiza o Plano Municipal de Educação. E, por fim, são apresentados os direcionamentos em que as políticas públicas da rede municipal de ensino de Uberlândia foram construídas, em prol de uma educação de qualidade.

O termo “qualidade” pode ser definido e avaliado a partir de diferentes perspectivas conceituais. Compreende-se que a concepção de qualidade é plural (NUNES; NOVAIS, 2017). Não existe um consenso e nem uma definição conceitual diante dos estudos que se dedicam à temática. Os critérios de avaliação estabelecidos estão em permanente construção, com caráter transitório e provisório. Por isso, considera-se que a qualidade é um processo complexo, multidimensional e relativo, pois se relaciona com valores, crenças, subjetividade e interesses políticos.

Quanto ao conceito de qualidade na educação, reconhece-se que este não é neutro. Os diferentes interesses envolvidos dos segmentos sociais direcionam a qualidade que se almeja. Dessa forma, os pais, os alunos, os profissionais, as políticas públicas e as organizações sociais apresentam estratégias e finalidades que direcionam e definem os caminhos da qualidade educacional.

Entende-se que a definição de qualidade está associada a escolhas, sendo um campo de opções no qual os discursos são dotados de critérios conforme os objetivos que se deseja

alcançar. Por isso, no decorrer do processo histórico e político brasileiro, percebe-se que o conceito de qualidade envolve “qualidades” diferentes, e não uma única qualidade.

O caminho para a busca de qualidade, independentemente da perspectiva adotada, é estruturado pela luta de classes que envolvem o poder econômico e político. Assim, a busca por qualidade encontra-se nos indicadores que norteiam a escolha dos critérios de avaliação e no movimento que adota perante os resultados do processo avaliativo. Para a Unesco (2007),

qualidade e equidade não são apenas incompatíveis, mas indissociáveis. Uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio necessários para que todos os estudantes alcancem os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades. Ou seja, quando todos os estudantes, e não só aqueles que pertencem às classes e culturas dominantes, desenvolvem as competências necessárias para exercer a cidadania, inserir-se na atual sociedade do conhecimento, ter acesso a um emprego digno e exercer sua liberdade. Sob essa perspectiva, a equidade se converte numa dimensão essencial para avaliar a qualidade da educação (UNESCO, 2007, p. 41).

A qualidade na educação deve ser estabelecida como um processo democrático, contínuo e permanente, de forma que a construção do movimento seja participativa, dinâmica, contextualizada no espaço e tempo, valorativa e dialógica e que envolva todos participantes como sujeitos e protagonistas da construção.

No discurso da qualidade na sociedade contemporânea, conforme expõe Enguita (2002), a questão qualitativa é debatida diante do acesso aos recursos escassos, iniciando pelas questões quantitativas e, após a redução da escassez, a qualidade é referenciada. Estimulando o consumo, os produtos e serviços são ofertados com especificidades, distinguindo os consumidores.

Nessa perspectiva, a qualidade da educação é influenciada pelo meio industrial, no qual o consumo também é estimulado. A sociedade moderna e as políticas neoliberais propiciaram condições para que a escola e o ensino se transformassem em um produto de consumo e, consequentemente, essa realidade trouxe a distinção social dos indivíduos.

Pode-se dizer que a busca por qualidade, a partir das estratégias do mercado, enaltece a excelência e a diferenciação. Pensando nessa qualidade na educação, percebe-se a divisão da sociedade em grupos: um, com condições em adquirir produtos de excelência; e o outro, sem condições, gerando sérios problemas que distanciam o acesso das camadas populares à educação mais elevada.

Nessa perspectiva, Gadotti (2013) nos apresenta um questionamento que nos faz pensar: que qualidade é essa, que é proposta para a educação? A qualidade que o autor

defende está relacionada a uma dimensão coletiva, inclusiva e integral na formação dos sujeitos. Ao indagar o que é qualidade, Gadotti (2013) apresenta que:

Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas. Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Compreende-se que essa qualidade expressa por Gadotti (2013) está permeada pela concepção histórica, que se mantém presente dentro do tempo e espaço, interagindo e relacionando-se com as demandas e necessidades sociais da sociedade em construção. Assim, a qualidade deve caminhar em consonância com a democratização do ensino, tendo a democracia como um elemento fundamental da qualidade da educação, pois “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177).

Portanto, como enfatiza Correa (2003, p. 87), a “qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso”.

Dessa forma, é importante destacar alguns estudiosos da área que provocam reflexões do conceito que se pretende explorar: a) qualidade negociada (FREITAS, 2005; MENDES, 2017; BONDIOLI, 2013); b) qualidade sociocultural e socioambiental (PADILHA; SILVA, 2004; PADILHA, 2007; GADOTTI, 2013); e c) qualidade da/na educação socialmente referenciada (DOURADO *et al.*, 2016; PARO, 2018).

a) Qualidade negociada

Quando se refere à qualidade negociada, reporta-se a Bondioli (2004; 2013) e a Freitas (2005), que definem a qualidade a partir dos descritores com características negociáveis, participativas, processuais, transformadoras, autorreflexivas e contextuais diante da pluralidade. Nesse sentido, conforme a concepção de Bondioli e Savio (2013), a qualidade se constitui em um processo de negociação entre os sujeitos/indivíduos das instituições educacionais. Assim, o contexto das instituições educacionais, que está relacionado com a identidade local, as especificidades, possibilidades e necessidades, é definido a partir dos

objetivos educacionais, por isso a importância do envolvimento de todos os integrantes para o esclarecimento dos indicadores que serão priorizados, e que, de certa forma, se tornarão metas da unidade escolar, expressando a identidade da instituição e o que se almeja alcançar.

Compreende-se que a qualidade está relacionada com a participação. Nesse aspecto, ao debater a qualidade, é necessário ter clareza e conhecer a identidade da unidade educacional, o que desejam, os caminhos que pretendem traçar, o que deve ser mantido e o que melhorar. Então, consiste num processo sistêmico, com uma multiplicidade de envolvidos, no qual as metas e objetivos devem ser traçados coletivamente, valorizando o sentimento de pertencimento do espaço em que se encontra. A partir dessa lógica, entende-se que a qualidade é negociada por ser interdependente dos pontos de vista e dos indicadores pontuais apresentados pelos sujeitos participantes do processo avaliativo.

Partindo do contexto avaliado, a negociação da qualidade abrange e comprehende a identidade local, o que revela que o diálogo e a escuta das especificidades do contexto analisado, a cultura, as experiências, os valores, o respeito, as relações com as famílias e a comunidade são preservados. Então, a qualidade é compreendida como um processo participativo, constituído a partir da interação colaborativa dos atores do campo educacional. Participar e negociar a qualidade caminham lado a lado. Assim, a qualidade é negociada com o intuito de elevar as diferentes perspectivas e opiniões expostas em confronto e interação, buscando alcançar uma proporção máxima de compartilhamento (BONDIOLI; SAVIO, 2013).

Quando se refere à qualidade negociável, não estamos deixando de mencionar outros aspectos da natureza da qualidade. Vale ressaltar que a qualidade, a partir do aspecto negociável, é apresentada com a seguinte definição:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Reconhece-se que as escolhas dos processos avaliativos e dos indicadores de qualidade são estabelecidas pelas políticas públicas neoliberais que conduzem os padrões de qualidade e limitam os processos participativos dos envolvidos na prática educativa, legitimando, com imposições verticalizadas externas, seus objetivos e proposições para o campo educacional. Freitas (2005) menciona a importância dos indicadores e contrapõe as propostas das políticas neoliberais:

Os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e tem seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas [...] (FREITAS, 2005, p. 922).

Conforme expressa Freitas (2005), é necessário criar condições para a contrarregulação e examinar o contexto dentro da contradição, porque a mudança proposta pelas políticas neoliberais é estabelecida diante de ações gerenciais com características técnicas e “centros pensantes”. Ao contrário, as políticas participativas defendem e buscam o envolvimento na base do sistema. Por isso, o PPP, no ambiente escolar, tem a sua importância e finalidade para a construção da qualidade da educação.

Freitas (2005) acredita que a mudança está presente na qualidade negociada, pois resulta na construção local apoiada e conduzida pelo projeto pedagógico da escola. Esses projetos devem refletir a realidade dos espaços escolares, apresentando os problemas concretos da unidade escolar e os caminhos traçados na solução destas questões. Devem também pontuar, com consistência, os aspectos que envolvem os espaços escolares no decorrer do tempo, os elementos que afligem a escola e as dificuldades do dia a dia. É necessário registrar, e pontuar, os resultados e as estratégias utilizadas na solução dos problemas locais, assim como as práticas diárias, as dificuldades, os sucessos, compondo a história.

O PPP, quando construído e formalizado em bases sólidas visando à qualidade negociada da educação, constitui-se em uma resistência propositiva que constrói compromissos amparados na comunidade da escola, propiciando a articulação do serviço público com seus beneficiados, fortalecendo as bases e expressando resistência à regulação, o que Freitas (2005) define de contrarregulação. O autor ainda complementa:

[...] as políticas neoliberais usam e abusam da regulação; por outro, as políticas participativas resvalam no democratismo, nem sempre fortalecem as estratégias locais de realização da mudança e, com isso, não exercitam os trabalhadores de educação para a contra-regulação (FREITAS, 2005, p. 912).

É necessário fortalecer e oferecer uma qualidade dos serviços educacionais, principalmente para as classes desfavorecidas, e criar condições para o processo de transformação social, respeitando os direitos conquistados nas lutas sociais e o acesso dos conhecimentos historicamente acumulados.

Dessa forma, entende-se que o sentido da proposta de qualidade negociada fundamenta-se na mobilização e motivação de cada escola para a construção de seu caminho de melhoria, sendo um centro de reflexão diante de si mesma e dos seus objetivos futuros, mobilizando a comunidade interna a participar e analisar os processos internos. Os gestores, nesse sentido, têm um papel importante, fundamental, para a concretização deste desafio (FREITAS, 2005)

b) Qualidade sociocultural e socioambiental

A qualidade sociocultural e socioambiental é referenciada pelos principais teóricos e discípulos de Paulo Freire, Padilha (2004; 2007) e por Gadotti (2013), a partir de uma perspectiva ecopolítica-pedagógica que nos direciona a pensar em uma formação ampla e plena dos sujeitos, buscando ofertar a totalidade do conhecimento, abrangendo saberes, sentimentos, espiritualidade, valores culturais e históricos da comunidade interligados com todo o ecossistema (PADILHA, 2007). Assim, o autor apresenta:

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar de qualidade sociocultural e socioambiental da educação (PADILHA, 2007, p.22).

A educação, a partir da perspectiva da qualidade sociocultural e ambiental, nos ensina que é necessário o respeito à diversidade cultural, que precisamos acolher o outro, desenvolver a empatia e cuidar do meio ambiente, distanciando as formas de dominação e opressão entre os sujeitos.

Deve-se pensar em qualidade da educação relacionada com a gestão democrática e compartilhada da escola. O debate da qualidade deve abranger contextos amplos e extrapolar as políticas que se fundamentam em controle de avaliações/notas, *ranking* de escolas e municípios, que acabam afetando os estudantes. Portanto, os problemas atuais da educação envolvem a aprendizagem plena dos estudantes e processos compartilhados de gestão. Refletindo sobre a ausência de políticas relacionadas à democratização da educação em defesa do debate da qualidade em educação, Gentili (1995) expressa que:

O que está em jogo não é uma simples disputa terminológica, ainda que ela exista como um dos cenários onde se definem os conflitos. O duplo processo de transposição que subjaz a esta nova retórica constitui o indicador de um processo cuja explicação se deve buscar nas práticas políticas e sociais

concretas. É a lógica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva. Somente neste contexto é possível compreender o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional (GENTILI, 1995, p. 159).

A qualidade da educação que o discurso político tem proposto está distante da qualidade que se deseja alcançar. Essa qualidade do mercado, das políticas neoliberais transferidas para o campo educacional, tem como objetivo aumentar as desigualdades e promover uma aprendizagem técnica e excludente. Gentili (1995, p. 177) pontua que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio. Nossa desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os ‘excluídos’ tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática”.

Padilha (2007), na defesa de uma educação democrática de qualidade social, cultural e ambiental, destaca alguns valores fundamentais para o processo educacional, extrapolando os valores empresariais e propondo uma educação integral do sujeito. Nesse sentido, acredita que:

Educar em todos os cantos significa pensarmos na possibilidade de as pessoas terem seus projetos pessoais e coletivos respeitados, valorizados, incentivados, construindo perspectivas que lhes permitam usufruir dos bens culturais e econômicos necessários a uma vida mais saudável, mais feliz para todas as pessoas, mais criativa e cooperativa. Educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa, pois, ensinar e aprender que a miséria e a pobreza são construções históricas e culturais que não devem ser naturalizadas por nenhuma sociedade. Significa o respeito à diversidade cultural e que, mais do que respeitar as diferenças, é necessário que aprendamos o quanto é bom e importante conviver, valorizar e respeitar as diferenças e as semelhanças (PADILHA, 2007, p. 23-24).

Corroborando com Padilha (2007), Gadotti (2013) apresenta alguns valores culturais e educacionais fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pensando na perspectiva sociocultural e ambiental reportada por Padilha e Freire. Considerando as condições formação, condições de trabalho e projeto, precisamos refletir e construir ações para a Pedagogia da Terra, fundamentada na sustentabilidade e ecopedagogia. Assim, pontua:

[...] a Pedagogia da Terra [...] a ecopedagogia, como uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, uma pedagogia biófila que promove a vida e respeita todas as formas de vida. As pedagogias clássicas são antropocêntricas. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não formal...). Ampliamos o nosso ponto de vista. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária, para uma prática de cidadania planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária (GADOTTI, 2013, p. 16).

Nessa dimensão, verifica-se que a educação visando à qualidade sociocultural e socioambiental está ancorada em princípios contextualizados e amplos que extrapolam as dimensões até então priorizadas nos processos educacionais propostos pelas políticas públicas brasileiras e internacionais. Exige uma compreensão muito além dos processos avaliativos, organização escolar, mercado, consumo e currículo. É uma educação integral do sujeito, com valores interdimensionais e reflexões polidisciplinares. Nesse paradigma, a sustentabilidade tem seu papel no campo social, educacional e ambiental, e pode ser compreendida como:

Sustentabilidade representa o sonho de bem viver, em equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, harmonia entre diferentes, num mundo justo, produtivo e sustentável. Tomamos consciência de que o sentido das nossas vidas não está separado do sentido que construímos do próprio planeta. A sustentabilidade, ambiental e social, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena que educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. Precisamos escolher entre um mundo mais responsável frente à cultura dominante que é uma cultura de guerra e passar de uma responsabilidade diluída – que culpa sempre o outro – à uma ação concreta, compartilhada, praticando a sustentabilidade na vida diária, na família, no trabalho, na escola, na rua (GADOTTI, 2013, p. 16).

Entende-se que falar de qualidade não é uma questão simples, e efetivar a qualidade da educação, a partir dos princípios sociocultural e socioambiental, exige compreensão e retomada de conceitos e valores defendidos por aqueles que valorizam e se preocupam com as questões sociais, democráticas e coletivas da nação. Esses valores são esquecidos propositalmente pelas políticas e pela classe dominante, com o objetivo de mudar o caminho para um sistema calcado por valores capitalistas.

Paro (2018) reforça que, na ausência de uma proposta mais solidificada de qualidade da educação, as concepções tradicionais e conservadoras da educação se apropriam e mantêm as políticas nas quais a qualidade é associada à quantidade de conhecimentos propostos pelos indivíduos teoricamente educados. No entanto, o autor defende que uma educação histórico-cultural tem condições de oferecer aos sujeitos formação rica e complexa, indo muito além da simples transmissão de informações. Assim, Paro (2018) esclarece que:

A educação, como parte da vida é principalmente aprender a viver com maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a

valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. Tudo isso não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que “cada um” não vive sozinho sendo, então, preciso pensar o viver de forma social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições. Assim, a educação se faz, também, com a assimilação de valores, gostos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas (PARO, 2018, p. 22).

Gadotti (2013) complementa que a educação de boa qualidade proporciona condições para que os indivíduos pensem e atuem com autonomia e que o professor tem seu papel nesse processo educacional. Ressalta que esses valores “devem começar na primeira educação, na creche, na pré-escola, na educação infantil e devem continuar ao longo da vida. Isso depende fundamentalmente do professor. Ele é a referência ética-política e estratégica dessa qualidade” (GADOTTI, 2013, p. 11).

A educação acontece a partir de um conjunto de elementos que devem ser melhorados, em sua totalidade. Assim, “a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica: da creche ao pós-doutorado. O sistema educacional é formado de muitas partes interrelacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras” (GADOTTI, 2013, p. 11).

c) Qualidade da/na educação socialmente referenciada

Para compreender a qualidade social da educação, deve-se abandonar as tabelas, estatísticas, fórmulas numéricas, limites, resultados de processos complexos e subjetivos conforme defendem os neoliberais e empresários, com o objetivo de transformar a escola em valores para a formação de operários e consumidores de mercado de trabalho.

Entende-se que a escola de qualidade social é um espaço permeado por uma política formativa que engloba dimensões socioeconômicas, culturais e ambientais que abrangem o modo de viver e proporcionam oportunidades, às famílias e aos estudantes, de crescimento e transformações mediante a educação.

Quando se pensa na qualidade social da educação, nos referimos às políticas governamentais, aos projetos amplos que abrangem tanto os aspectos sociais quanto ambientais, a partir de uma perspectiva política e coletiva. Silva (2009) complementa que a qualidade social da educação escolar é aquela que “luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores da educação; que transforma todos os

espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas" (SILVA, 2009, p. 225).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Gadotti (2013) retratam a necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educacionais, a partir da perspectiva da qualidade social. São críticos do modelo reducionista, pela proposta que defende a qualidade da educação, e em seus debates apresentam a necessidade de elaboração de um conjunto de indicadores de qualidade, a fim de se alcançar resultados concretos, pautados nos elementos intraescolares e extraescolares.

Silva (2009) destaca alguns fatores internos e externos que comprometem a qualidade da educação. Entre os determinantes externos, pontua os fatores socioeconômicos (moradia, renda, distâncias dos locais escolares), os fatores socioculturais (escolaridade, lazer, hábitos de leitura, valores relacionados à formação cultural), o financiamento público adequado (recursos previstos, decisões coletivas, ética e transparência administrativa) e o compromisso dos gestores centrais (formação e valorização dos profissionais da educação, condições de trabalho, avaliação). Quanto aos determinantes internos, responsáveis pela qualidade social da educação, Silva (2009) sinaliza que:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da educação, os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou conselho escolares (SILVA, 2009, p. 224).

A concepção de qualidade social para a educação precisa estar centrada nas questões sociais, para atingir o propósito fundamental do educar para a democracia. Nessa perspectiva, a qualidade da educação distancia-se da qualidade defendida pelo mercado capitalista, rompe com os interesses hegemônicos relacionados à classe dominante e se contrapõe aos valores preconizados na qualidade total (ENGUITA, 2002). Gentili (1995, p. 143) afirma que a Escola de Qualidade Total é evidenciada "como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico".

Ao discordar dos princípios defendidos pela Escola de Qualidade Total, Paro (2018) propõe uma educação que valoriza os processos históricos do homem e sua apropriação da cultura produzida historicamente. Assim, o autor destaca que:

[...] a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando,

dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o ‘viver bem’ [...]. Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do ‘viver bem’ de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. [...] podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na **educação para a democracia** (PARO, 2018, p. 16-7, grifo nosso).

Ao mencionar a qualidade social partindo das questões sociais, também referenciadas por Paro (2018), Silva (2009) estabelece que os aspectos sociais estejam relacionados com os modos de produção e a divisão dos bens de produção construídos pelos indivíduos, dentro dos espaços e do processo histórico. Essa perspectiva de qualidade apresenta-se com valores preocupados com a essência maior da formação do ser humano, contrariando os outros aspectos empresariais que se restringem a resultados, fórmulas matemáticas, comparações e números. A educação para a democracia, conforme defende Paro (2018, p. 25), “não pode reduzir-se à preocupação com a mera formação egoística do consumidor que tem direitos, como dão a entender muitos discursos estereotipados sobre a formação do cidadão”.

Então, descrever uma escola de qualidade social remete a um local dialógico no qual diferentes sujeitos convivem com valores, interesses, visões de mundo e sociedade, conhecimentos que contribuam com distintas formas no debate da construção coletiva de aprendizagem. Dessa forma, acreditamos que uma escola de qualidade social pode ser definida como:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Ao referenciar a qualidade da educação a partir da dimensão social, é necessário analisar outros horizontes além das construções interiores do processo educacional desenvolvido no campo escolar. Sabemos que uma escola de boa qualidade não se efetiva apenas com recursos financeiros, embora sejam fundamentais, e que outros elementos são essenciais como a gestão democrática e o envolvimento com o PPP, que definem politicamente o processo educacional, conforme descrevem Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Paro (2018) chama a atenção para algumas questões em que a escola precisa atuar pensando na dimensão social e na sua função para a transformação histórico-social perante os graves problemas da atualidade. A educação para a qualidade social precisa extrapolar o currículo informativo, atendendo à formação ética de seus estudantes, em suas dimensões mais amplas. O autor esclarece que as instituições de ensino não têm cumprido sua dimensão social no processo educacional diante de uma política democrática, distanciando-se dos problemas sociais que a sociedade convive, sendo este um espaço propício para reflexões coletivas e para o desenvolvimento de consciências críticas na construção de uma sociedade justa e igualitária. Assim, Paro (2018) escreve que:

[...] hoje a principal falha da escola com relação à dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia. Sabendo da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira - injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, privatização dos bens públicos e do Estado, etc. -, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadão, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2018, p. 18-9).

Nesse sentido, Souza (2006) ressalta que a qualidade, a partir dos vários fatores e dimensões, comprehende um processo dinâmico com interações coletivas, no qual a troca de informações, valores, comprometimentos, ações e decisões são reflexos de planejamentos em longo prazo.

Souza (2006) enfatiza que as dimensões da qualidade da educação infantil devem ser dialogadas, definidas e consideradas pelos protagonistas que estão diretamente ligados à construção da educação, dentro do espaço institucional e, entre esses protagonistas, estão os pais, os professores, a comunidade, as crianças e os gestores, cada um com suas responsabilidades e com objetivos comuns em busca da qualidade. A qualidade será alcançada quanto maior forem as interações e a comunicação individual e do grupo, atendendo, essencialmente, aos interesses das crianças, observando sua aprendizagem, o planejamento, o pensamento e as brincadeiras.

Compreende-se que a qualidade da educação infantil ocorre de forma complementar, diante dos aspectos pedagógicos, políticos e formativos dos envolvidos, mediante a avaliação

constante e permanente no espaço escolar. Assim, vários elementos precisam ser avaliados, pensando na qualidade da educação infantil, atuando como indicadores o ambiente físico, a proposta pedagógica, a formação dos profissionais, a qualificação, a interação família-escola, a alimentação, observações individualizadas e rotinas estabelecidas (SOUZA, 2006).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) enfatizam que a utilização de indicadores para avaliar as concepções que exercem influência em torno da qualidade educacional deve relacionar a qualidade como um fenômeno social construído dentro do processo histórico-cultural na promoção da inclusão mediante a democracia participativa e a emancipação social.

Percebe-se, no decorrer do debate, que a qualidade da educação é um campo complexo e defendido por diferentes autores, de acordo com a perspectiva que desejam construir de sociedade, bem como dos interesses políticos e sociais envolvidos na concepção de quem a defende, além do ponto de vista da cultura em que está inserido e do momento histórico percorrido pelos sujeitos envolvidos no contexto do país e das políticas nacionais e internacionais.

Ao se pensar no direito a uma educação infantil de qualidade, pretende-se, além das reflexões pontuadas sobre o direito à qualidade, dialogar acerca da construção dos indicadores que contribuem para avaliar o processo e o desenvolvimento de ensino-aprendizagem dessa etapa de ensino, a fim de compreender os elementos fundamentais para a qualidade da educação infantil e quais aspectos são priorizados na construção da educação de qualidade.

4.1 Os Indicadores de qualidade da educação infantil

A educação infantil, no decorrer dos anos, compreendida a partir das políticas públicas brasileiras, é debatida entre os estudiosos que buscam esclarecer sua finalidade, seus direitos e sua qualidade. Reforça-se, a partir da CF/88, as principais mudanças desencadeadas pelo reconhecimento, por parte do Governo, da importância do processo educacional para o público infantil.

No ano de 1996, com a criação do termo “educação infantil” na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), esta destaca-se como a primeira etapa da educação básica, modificando as indagações sobre a qualidade ofertada nos espaços de educação infantil. Com a transição da creche para instituições de ensino, alguns elementos que não eram mencionados passaram a ser priorizados.

No decorrer dos anos de 1990 a 2000, vários outros documentos foram anunciados pelo governo/MEC, com a contribuição para a normatização educacional desta etapa da

educação. Algumas diretrizes foram apresentadas, como mencionados nas seções anteriores, o RCNEI (1998), as DCNEI (1998), constituindo um documento do CNE, abrangendo princípios que defendem a igualdade, equidade e outros valores.

Embora esses documentos publicados representem um avanço para a etapa de ensino infantil, sabe-se que, por si só, as diretrizes não garantem o atendimento de todo o público infantil de até seis anos de idade, muito menos assegura a qualidade do atendimento. Então, na busca por creches públicas e outras reivindicações dessa natureza, alguns movimentos sociais articularam os Fóruns de Educação Infantil regionais e Movimentos dos Interfóruns municipais e nacionais, que articularam o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB, no qual foram construídos espaços para debater financiamentos, programas de formação e qualidade das creches e pré-escolas (NUNES, 2009).

Verifica-se que a maioria das diretrizes educacionais nacionais resulta das políticas brasileiras com bases neoliberais, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, que instaurou concepções de educação diante dos contratos com agências internacionais, e de fomentos, pertencentes aos dominadores da equipe do governo.

Assim, percebe-se que quando a política educacional é defendida pela lógica neoliberal, as práticas sociais são direcionadas às relações econômicas e a concepção de sociedade é construída a partir da competição, do utilitarismo e da exclusão. Entende-se que a qualidade da política pública e, consequentemente, as ações propostas para a educação, sinalizam os interesses defendidos. Dessa forma, a concepção de sujeito e a construção de uma sociedade estão relacionadas ao projeto educacional do país. De acordo com Saviani (1998),

Nas condições atuais em que a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, consequentemente, também as políticas sociais, dando origem à abordagem neoliberal das políticas públicas (SAVIANI, 1998, p. 163).

A partir das concepções educacionais brasileiras defendidas pelos governantes, fica evidente que as questões econômicas e ideológicas do capitalismo direcionam o processo educacional e que a lógica racional do mercado e o imperativo econômico distanciam os valores da igualdade de oportunidades, participação e autonomia das instituições e dos sujeitos.

A educação, tendo como princípio o mercado produtivo e os critérios econômicos, estimula a reprodução de recursos humanos voltados ao bom desempenho da economia. Nessa

perspectiva, a educação e o conhecimento têm sua importância a partir dos resultados que geram ao mercado.

Gadotti (2013) reforça que é importante considerar a educação a partir da produção cultural dos sujeitos, respeitando as singularidades e na luta contra as desigualdades e as exclusões sociais. Esses são caminhos para a construção de uma sociedade com justiça e dignidade.

Nos anos de 2003 e 2006, período do primeiro governo Lula, as políticas educacionais foram apresentadas a partir de um programa para a educação nomeado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. O governo Lula procurou reverter o processo de municipalização da escola pública, valorizando a educação como um caminho para a cidadania, referenciando a solidariedade entre os entes federais, atingindo a universalização da educação básica e promovendo a qualidade da educação em todas as etapas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A Conae (2010) esclarece que a garantia da educação como direito foi referenciada no governo Lula, e três diretrizes principais foram divulgadas. Dentre elas, podem ser destacadas: a) a democratização do acesso e a garantia de permanência; b) a qualidade social da educação; e c) a instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão.

Para a concretização das diretrizes apresentadas, algumas metas foram alcançadas no período do primeiro mandato do governo Lula e, dentre elas, pode-se destacar a criação do Fundeb.

Dando continuidade ao seu plano de governo (2007-2010), no segundo mandato do presidente Lula, o PDE, representando um plano de Estado, foi apresentado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad. O PDE culminou no Plano Plurianual/PPA (2008-2011), que estabeleceu as medidas, gastos e objetivos para acompanhar os projetos de governo no decorrer de quatro anos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O PDE foi apresentado e estruturado a partir de quatro eixos: 1. Educação básica; 2. Alfabetização e educação continuada; 3. Ensino profissional e tecnológico; e 4. Ensino superior (BRASIL, 2001).

Neste processo de luta e de garantia de direitos a uma educação de qualidade na etapa da educação infantil, a Lei n.º 11.274/2006, que divulga a duração do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos, repercute um novo direcionamento quanto ao atendimento das crianças de seis anos de idade. Essa lei trouxe a obrigatoriedade de matrícula dessas crianças nessa etapa de ensino e o objetivo da proposta é garantir um período mais longo de escolaridade, com a inclusão de oportunidades de aprendizagem.

Em 2006, o MEC, diante dos avanços e movimentos em defesa da educação infantil no processo de aprendizagem das crianças, elaborou um documento relativo à qualidade na Educação Infantil conhecido como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI. Esse documento trouxe referências utilizadas pelos espaços escolares, visando respeito às diferenças, diversidades, desigualdades, promovendo a igualdade, a partir da proposta pedagógica, gestão e professores, bem como demais profissionais, incluindo também a infraestrutura das instituições.

O documento da Conae reforça a necessidade de construção de “parâmetros de qualidade”, incluindo dimensões intra e extraescolares. Assim, reforça que a definição de um “padrão único de qualidade”, no caso brasileiro, é algo polêmico, levando em consideração a diversidade regional. O Documento de Referência da Conae nos fala de educação, na perspectiva da qualidade social, com referência ao conceito de educação integral presente desde a antiguidade e defendido por pensadores e filósofos como Aristóteles e Marx.

Gadotti (2013) referencia Paulo Freire para apresentar a ‘nova qualidade’ na defesa de uma escola pública popular, avaliada por padrões concedendo às instituições uma ‘nova cara’, fundamentada por laços de solidariedade e saberes sistematizados na formação para a cidadania, indo além dos saberes curriculares. Para isso, é necessário ter consciência de que qualidade da educação está se referindo a concepções de educação existentes. Em sua trajetória, Paulo Freire esclarece que a qualidade da educação precisa fundamentar-se em uma educação emancipatória como direito humano.

Com a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, a partir do projeto de lei que propõe estratégias para alcançar a universalização do ensino de crianças e adolescentes de quatro a 17 anos de idade, temos a expansão da oferta, investimentos na expansão e reestruturação das estruturas físicas, bem como aquisição de equipamentos para a melhoria da qualidade do ensino. Com a universalização do ensino, o novo projeto propicia a elaboração de currículos básicos e avançados nos diversos níveis de ensino, e, consequentemente, a diversificação de conteúdos curriculares. Também menciona a ampliação dos investimentos públicos no ensino correlacionado com o PIB, com o mínimo de 7%, e revisão dos valores para os próximos anos.

Nesse período, com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, a duração do PNE passa a ser decenal e seu objetivo é ampliado no Art. 214.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009, n.p.).

Dourado (2010) reconhece que o PNE representou um avanço para a educação no decorrer dos anos, resultando em estratégias para a melhoria da educação, diante das metas estabelecidas. No entanto, o documento tem uma representação mais formal do que ações efetivas, pois a ausência de financiamentos e um planejamento orçamentário comprometeram a execução das metas estabelecidas pelo plano.

Destaca-se as finalidades do primeiro PNE (2001-2010), que aborda a importância da melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de ensino, associadas a outras finalidades que se traduzem na democratização, redução das desigualdades, participação e elaboração do PPP e Conselhos Escolares.

– a elevação global do nível de escolaridade da população; – a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; – a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e – a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 7).

Foi divulgada, no Brasil, uma série de documentos que sinaliza modalidades de avaliações diante das condições de oferta e valorização das práticas participativas, envolvendo os profissionais das unidades e também as famílias e pessoas da comunidade. Inicialmente, anunciaram os Indicadores da Qualidade da Educação do Ensino fundamental (Indiques), voltados ao Ensino Fundamental e divulgados pela organização da Sociedade Civil Ação Educativa (CAMPOS, 2020).

Em 2009, foram divulgados os IQEI, com a participação do MEC e o auxílio da Secretaria da Educação Básica, da Fundação Orsa, da Ação Educativa, do Unicef e da Undime (BRASIL, 2009).

Os IQEI têm a finalidade de autoavaliação sobre a qualidade do espaço educacional e propõem um trabalho coletivo que abrange dimensões de qualidade apresentadas em forma de indicadores (BRAZ; GRANDO; PAVAN, 2011; OLIVEIRA, 2015). Após a avaliação orientada em dinâmica de grupo, deve ser iniciada a elaboração do plano de ação. Assim, a apresentação de indicadores permite um monitoramento, juntamente à comunidade, priorizando políticas permanentes de melhoria nas práticas pedagógicas e educacionais,

visando uma escola democrática e participativa. Nesse aspecto, o próprio documento apresenta princípios que caracterizam a construção de uma escola democrática. Então, a participação da comunidade como parceira da escola é fundamental para alcançar o sucesso dos indicadores sugeridos nas dimensões (CAMPOS, 2020). Assim complementam os IQEI:

Recomendamos que a instituição de educação infantil constitua um grupo para organizar o processo, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais e o tempo necessários, além de preparar espaços para as reuniões dos grupos e plenária final. A mobilização da comunidade para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos indicadores. Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira (BRASIL, 2009, p. 17).

Em se tratando de um processo avaliativo, de acordo com Silva (2009), para a efetivação de uma qualidade social da educação escolar, o processo de construção da educação infantil e da educação escolar não deve se restringir aos limites compreendidos por fórmulas, tabelas e estatísticas. As instituições precisam dialogar com os contextos socioeconômicos e culturais que direcionam o modo de viver e as expectativas das comunidades, familiares e estudantes envolvidos com a educação (PARO, 2000).

Embora os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil sejam considerados como um instrumento de avaliação (OLIVEIRA, 2015), Freitas *et al.* (2009) destacam que o processo avaliativo constitui um processo de apropriação das instituições pelos seus protagonistas. Assim, “o apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 36). Além disso, os autores ressaltam que:

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola (FREITAS *et al.*, 2009, p. 45).

Compreende-se que os IQEI, sendo um instrumento de avaliação, devem envolver neste processo funcionários, comunidade, direção e família e que é necessário construir espaços no interior da escola para a participação de todos os envolvidos, além de dialogar sobre as concepções e os objetivos das etapas avaliativas propostas pelo documento.

Campos (2020) reforça que os IQEI se tornaram um documento referência no Brasil, como indicam as pesquisas realizadas pela Undime nos municípios brasileiros. Evidenciou que a proposta de autoavaliação, apresentada pelos indicadores, se constitui em um

documento suporte para a “supervisão das unidades, formação de educadores e avaliação externa das instituições” (CAMPOS, 2020, p. 906).

Em seu artigo, Rosemberg (2013, p. 1) esclarece elementos sobre tensões na discussão contemporânea referentes à avaliação na/da educação infantil brasileira diante das diferentes concepções “entre as políticas de avaliação na/da educação infantil e avaliação da política de educação infantil”. Diante disso, destaca que a construção das questões sociais em torno da avaliação tem ocorrido no campo de negociações que envolvem os interesses da política de educação infantil, repercutindo posições que a autora denomina de bipolares, diante de paradigmas avaliativos defendidos e criticados. Dessa forma, contextualiza as políticas avaliativas para a educação infantil e sinaliza aspectos que precisam ser observados para que o processo avaliativo da educação infantil não siga os modelos hegemônicos das outras etapas de ensino propostas no Brasil.

Nesta lógica, Dourado, Oliveira e Santos (2007), enfatizam que avaliar os níveis de desempenho dos discentes não contribui com os resultados da realidade educacional, que necessita de análises mais detalhadas. Embora a OCDE e a Unesco enfatizem que a qualidade da educação está associada à avaliação, na qual o desempenho dos alunos é base determinante dos resultados educativos, os autores acreditam que:

A concepção de qualidade que aparece nos documentos dos organismos, em que pese as variações, apresentam alguns pontos em comum, como por exemplo a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Refletindo sobre essa perspectiva, Freitas *et al.* (2009) apontam que os problemas e as dificuldades devem ser observados coletivamente pelos envolvidos e que, a partir daí, estratégias com soluções e melhorias devem ser estruturadas e planejadas, atribuindo responsabilidades ao poder público, mas também sinalizando compromissos concretos no interior da escola na busca por melhorias. Isso é o que se espera com a avaliação institucional e, conforme observa-se, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil trabalham neste direcionamento, por apresentarem em seu texto que:

O documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos - equipes e comunidade - das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas

educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 14).

Ao se falar de qualidade da educação infantil, é necessário reconhecer e respeitar a diversidade, bem como contextualizar o trabalho no seu tempo e espaço, para que sejamos capazes de valorizar a diversidade cultural e outros elementos importantes e, assim, propiciar condições básicas para o efetivo trabalho com as crianças.

Entende-se que as condições e aspectos importantes para a promoção da qualidade educacional na educação infantil baseiam-se na defesa de uma educação enquanto prática social, com alicerces na construção histórica, respeitando as relações sociais. Portanto, a dualização social e a polarização da sociedade precisam ser minimizadas na defesa de uma educação de qualidade. Braz, Grando e Pavan (2011) compreendem que:

Conceituar qualidade na educação da primeira infância deve, primeiramente, levar em conta o contexto no qual a instituição de educação infantil está inserida, pois é o momento sócio-histórico e são os sujeitos envolvidos quem definirão o que querem e qual a qualidade que esperam no atendimento de suas crianças (BRAZ; GRANDO; PAVAN, 2001, p. 8).

Assim, Nunes (2009) desenvolveu um trabalho de escuta sensível de professores na construção de uma educação infantil de qualidade em que os IQEI avaliam valores fundamentais nessa etapa de ensino como o direito, a equidade e a importância da primeira infância, sendo uma oportunidade para pensar e repensar o processo avaliativo sobre questões relevantes. Assim, o autor apresenta que:

Os indicadores de qualidade são norteadores e, portanto, indispensáveis para a sua observação e a avaliação. No contexto da educação infantil, esses, necessariamente, estão pautados nos direitos, na equidade, na pertinência e na relevância da primeira infância, e ainda, em certas características desejáveis do contexto escolar, entre outros. Esses indicadores uma vez avaliados possibilitam apreciação e tomada de decisões na melhoria da qualidade da escola infantil, tornando-a espaço de satisfação e realização dos seus profissionais, pais e crianças. A definição de indicadores permite um monitoramento de forma que se possa, também, estabelecer uma política permanente de melhoria ou permanência da qualidade (NUNES, 2009, p. 14-5).

Sabe-se que os indicadores de qualidade do ensino exercem um papel no sistema nacional de avaliação da educação brasileira. Sendo assim, o objetivo principal do sistema avaliativo é sistematizar informações para orientar as políticas públicas e adotar ações que contribuam para a melhor qualidade da educação (NETO; ROSENBERG, 1995).

Em suas pesquisas, Neto e Rosemberg (1995) ressaltam outros aspectos utilizados como indicadores, a fim de avaliar o sistema educacional, e os consideram como passíveis de serem definidos e quantificados:

Os indicadores usualmente utilizados para acompanhar o desempenho de um sistema educacional estão relacionados com: a) o acesso; b) a progressão; c) as características das escolas, como a formação dos professores, a situação do prédio escolar, os materiais didáticos disponíveis; e d) os investimentos financeiros com educação (NETO; ROSENBERG, 1995, p. 16).

Para um sistema eficaz, é necessário um plano pedagógico solidificado com alicerces fundamentados em estruturas físicas adequadas, materiais didáticos de qualidade e suficientes para todos, profissionais com qualificação, objetivos claros, visando à formação de sujeitos para a construção de uma sociedade determinada pelos valores transmitidos. A qualidade será obtida a partir do momento que o sistema de ensino ofereça à população o acesso em sua totalidade e tenha condições de garantir a permanência e o avanço nas etapas da educação (NETO; ROSENBERG, 1995).

Silva (2009) complementa que vários são os elementos que podem interferir na construção de uma escola de qualidade, desde questões internas das instituições a externas, que dependem das políticas públicas e do projeto de sociedade que se deseja. Assim, reforça que:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Nesse sentido, em seu texto, os indicadores de qualidade defendem e destacam elementos que se relacionam com princípios culturais, políticos, sociais e locais considerados relevantes para o processo de avaliação da instituição. Sendo assim, apresentam que:

A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009, p. 12).

Conforme destacado pelos IQEI, alguns aspectos devem ser considerados no processo de realização diagnóstica das instituições de educação infantil para efetivar a qualidade. São enfatizadas prioridades relacionadas aos direitos humanos fundamentais, que são o reconhecimento e valorização das diferenças diversas das pessoas com deficiência; a concepção de qualidade na educação diante dos valores sociais mais complexos (meio ambiente, cultura de paz, relações interpessoais); a legislação educacional brasileira; e, por fim, teoria científica sobre o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2009).

Diante dos aspectos mencionados para a avaliação diagnóstica e a busca pela qualidade, os IQEI são apresentados como um instrumento flexível que esclarece que a criatividade e a realidade de cada escola infantil devem ser exploradas (BRASIL, 2009). Os indicadores de qualidade também orientam a organização do processo e recomendam o planejamento de todas as etapas que serão realizadas, desde a mobilização da comunidade, os materiais e tempo utilizados, até a estrutura física para as atividades e finalização do processo.

Dessa forma, os IQEI foram distribuídos em dimensões compostas por um conjunto de perguntas que auxiliam na avaliação de cada indicador. São destacadas sete dimensões que abrangem aspectos fundamentais para a qualidade das escolas com atendimento à educação infantil:

1-Planejamento institucional; 2- multiplicidade de experiências e linguagens; 3- interações; - 4 promoção da saúde; 5- espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009, p. 18).

A partir dessas sete dimensões, que devem ser avaliadas com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo profissionais, famílias e gestores, o plano de ação e a retomada dos aspectos considerados como resultados insatisfatórios devem ser dialogados, a fim de propor estratégias para superá-los. Este é um exercício e um processo que deve fazer parte da rotina das instituições, para que a qualidade da educação seja uma constante luta em prol e na defesa do público infantil.

Nesse sentido, recorre-se aos debates apresentados por Vasconcellos (2003; 2004) e Veiga (2002; 2004), sobre a importância e a construção da proposta pedagógica das instituições, que interfere e direciona a aprendizagem de qualidade, além de outros fatores relacionados à proposta de formação e trabalho coletivo da equipe. Esses elementos são considerados relevantes nas dimensões dos Indicadores de qualidade.

Percebe-se que as dimensões sugeridas a partir dos IQEI incluem elementos amplos que avaliam desde as questões relacionadas à gestão política até aspectos de infraestrutura e materiais, além das condições de trabalho, valores e conceitos, formação e qualificação dos profissionais (NOGUEIRA, 2014; NÓVOA, 1995; 2022) e a interação da família com a escola (PARO, 2000).

Dessa forma, o IQEI reforçam a primeira grande ação de formação em nível nacional estabelecida aos professores na LDB (1996) e os RCNEI (1998). Embora não tivessem caráter obrigatório num primeiro momento, principalmente os referenciais curriculares, revelou o descaso das políticas de formação direcionadas ao trabalho pedagógico das crianças pequenas (BRUNO, 2020).

Então, ressalta-se que a qualidade da educação infantil envolve um processo dinâmico, polissêmico e plural (NOGUEIRA, 2014; NOVAIS; NUNES, 2017). Compreende-se que para a efetivação da qualidade educacional, faz-se necessário investimentos na área, inclusive na formação dos educadores. Nesse sentido, Nóvoa (2022) esclarece que a crítica às instituições educacionais está centrada na incapacidade de promover a aprendizagem voltada para a sociedade do conhecimento. No entanto, pensando na qualidade da educação, o autor salienta que “devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose” (NÓVOA, 2022, p. 14-15).

Nessa perspectiva, Imbernón (2011), ao debater sobre o processo formativo dos professores, pensando na construção de uma educação de qualidade, defende a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes no desenvolvimento de profissionais investigadores e reflexivos. Acredita que a formação é elemento essencial; no entanto, outros aspectos, além dos pedagógicos, precisam ser considerados, pois os profissionais precisam apresentar sua atuação como agentes sociais, intervindo nos sistemas que abrangem a estrutura social e profissional, na busca de melhorias.

Assim, a formação deve constituir uma prática permanente, pautada em princípios fundamentais, tais como: reflexão sobre a própria prática, troca de experiências, articulação da formação ao projeto de trabalho, socialização das práticas profissionais as práticas sociais e a coletividade (IMBERNÓN, 2011).

Pensando na transformação da educação e nos princípios formativos destacados por Nóvoa (2022) e Imbernón (2011), alguns caminhos, propostas e avaliações são direcionados à educação. No entanto, constatam-se alguns avanços e retrocessos no percurso histórico da educação brasileira. Assim, enfatizam-se as dimensões dos IQEI com uma autoavaliação da

educação infantil, com o objetivo de traçar um plano de ação para promover a educação de qualidade e contribuir na definição e organização de práticas educativas. Entretanto, é necessário constantemente avaliar, rever, refletir e observar para a busca de mudanças na melhoria da educação (OLIVEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, a partir dos IQEI propõem apresentar alguns documentos importantes para o processo de construção da educação infantil do município de Uberlândia que, teoricamente, debatem a qualidade nessa etapa de ensino.

4.2 A qualidade da educação infantil no município de Uberlândia

Este tópico objetiva destacar os principais caminhos efetivados pela RME de Uberlândia, a partir dos direcionamentos visando à qualidade na área educacional. Nele, são ressaltadas as contribuições, avanços, conquistas, suas contradições e limitações em prol da qualidade educacional diante dos Parâmetros Nacionais e os IQEI, nas políticas educacionais brasileiras e nas políticas públicas do município.

Na década de 1990, a SME do município de Uberlândia elaborou o primeiro documento curricular da RME, com a participação dos profissionais das diferentes etapas e áreas do ensino: Infantil, Fundamental I e Fundamental II (UBERLÂNDIA, 2020). Foi um momento colaborativo de estudo, reflexão e de propostas por todos os envolvidos, com o objetivo de elaborar as Propostas Curriculares diante da perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Na trajetória da educação infantil, no contexto brasileiro, conforme já destacado na seção anterior, no ano de 1998, foi divulgado o documento RCNEI, dividido em três volumes: introdução; formação pessoal e social; e conhecimento de mundo. Em suas orientações, o RCNEI destacou objetivos, conteúdos e orientações didáticas direcionadas aos profissionais que atuam na educação infantil, com um discurso de respeito à diversidade pedagógica e à cultura dos sujeitos, propondo uma educação democrática e emancipatória da realidade; no entanto, teórica e metodologicamente não apresentou direcionamentos claros sobre as formas de integração entre as culturas infantis, o seu desenvolvimento e as áreas do conhecimento.

No município de Uberlândia, no ano de 2002, com a Portaria n.º 11.925/2002, destacou-se um movimento importante para a etapa da educação infantil com a transição das Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDIs) para a responsabilidade da SME, pois essas unidades eram mantidas pela Secretaria do Serviço Social.

A partir desse período de 2002 a 2008, a educação infantil passou a fazer parte da SME e verificou-se o fortalecimento da educação integrada ao cuidar. Além disso, ocorreu a expansão de várias EMEIs, ampliando o direito à qualidade dessa etapa de ensino no município.

Assim, com a apresentação da Carta de Princípios Político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/2003, podemos observar mais um avanço. O documento é fundamental para a construção das políticas públicas educacionais da cidade, com a efetivação de princípios pedagógicos e políticos associados à Escola Cidadã” (UBERLÂNDIA, 2003).

Nesta etapa de 2003, um movimento semelhante ao primeiro foi proposto pela SME para reavaliar as propostas curriculares com o direcionamento da educação na perspectiva da Escola Cidadã. Nesse período, os profissionais da rede se reuniram para a revisão e renomearam as propostas curriculares por DCMs (UBERLÂNDIA, 2020).

Salienta-se que a Escola Cidadã contraria a proposta neoliberal que defende a maximização da liberdade individual e incentiva a educação mercadológica, distanciando a responsabilidade do Estado. Souza (2020) ressalta que:

[...] a proposta Escola Cidadã configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais e, como tal, coloca-se na contramão das políticas guiadas pela lógica do capitalismo. Além disso, propõe alternativas políticas e econômicas viáveis e possíveis para um projeto democrático e popular, considerando as contradições entre a lógica neoliberal e a lógica da democracia que sustenta a proposta Escola Cidadã (SOUZA, 2020, p. 5).

Nesse movimento do político-pedagógico estabelecido no período de 2001 a 2004, a rede municipal de ensino de Uberlândia, em parceria com os docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e toda a comunidade escolar, se reuniu para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Municipais, debatendo princípios da gestão escolar, democracia, currículo, avaliação e convivência com o objetivo de direcionar as práticas pedagógicas. Destacamos que foi um momento significativo para a educação municipal, mas devido a descontinuidades dos projetos políticos partidários, os propósitos dessa construção histórica democrática foram esquecidos e engavetados (RESENDE, 2021).

Diante das Políticas Nacionais, a partir do disposto no art. 214, da CF/88, temos a aprovação do PNE de 2001-2010, com a Lei n.º 10172, de 09 de janeiro de 2001, que apresenta em seu Art. 2º: “Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios deverão, com base no PNE, elaborar planos decenais correspondentes" (BRASIL, 2001, p. 1).

A respeito da educação infantil, o PNE (2001-2010) destaca:

[...] No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional. Para tanto, requerem-se, ademais, de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidas, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil. [...] (BRASIL, 2001, p. 10).

Ressalta-se que neste primeiro PNE (2001-2010) o município de Uberlândia não elaborou seu PME para o período referenciado. O movimento de construção do Plano Municipal de Educação só foi efetivado no ano de 2015, com o segundo PNE (2014-2024), a partir de um movimento e debates coletivos com representantes de todos os segmentos da educação divididos em etapas com movimentos coletivos de construção (UBERLÂNDIA, 2015).

Pensando neste cenário proposto pelas políticas públicas educacionais visando à qualidade e ampliação do atendimento do público infantil, e buscando o atendimento das famílias à procura de vagas, a SME dinamiza as políticas de acesso utilizando estratégias com o setor privado. Então: "a partir de 2006 a SME passou a subvencionar instituições sem fins lucrativos com objetivos de ampliar o atendimento socioeducativo às crianças de 0 a 5 anos em período integral, proporcionando maior acesso à educação infantil" (UBERLÂNDIA, 2020, p. 63).

No ano de 2007 a RME apresentou o Projeto Formar em Rede, uma parceria com o instituto Avisa Lá, visando uma rede de formação, constituindo um marco histórico para as formações continuadas. O projeto foi desenvolvido até 2012 e ofereceu aos profissionais cursos com uma diversidade de temas como Brincar, Artes, Currículo, Matemática, Cultura escrita e Avaliação.

Observa-se neste período que a relação pública e privada na rede municipal é ampliada nos diversos espaços educacionais. Além do atendimento e oferta de vagas a criança de 0 a 5 anos também presencia a rede privada responsável pelas formações dos profissionais com o

oferecimento de cursos. Nesse contexto, constatam-se as políticas neoliberais adentrando os espaços públicos e divulgando as ideologias mercadológicas.

Entre os anos de 2008 a 2020, com as Leis n.º 8.069/91 (ECA), n.º 10.639/2003 (Cultura Afro) e n.º 11.645/2008 (Cultura Afro e Indígena), foi necessário retomar as DCMs para revisá-las e novamente os profissionais da rede tiveram a oportunidade de participar desse movimento.

A partir da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, temos as “Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil” que deram início aos debates relacionados com as propostas pedagógicas na educação infantil, associados às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O documento traz reflexões de conceitos e orientações na elaboração de práticas pedagógicas que devem contribuir com a continuidade no Ensino Fundamental. Dessa forma, é necessário compreender as definições de criança, educação infantil, organização do espaço, currículo, tempo e materiais, proposta pedagógica, diversidade cultural, brincadeiras e interações que compõem o currículo.

Os parâmetros de qualidade da educação resultantes do projeto social que direciona a política nacional, e que representa o sistema de valores da sociedade, estabelece critérios de qualidade baseados na educação para a emancipação dos sujeitos sociais:

A ‘educação de qualidade’ é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (BRASIL, 2014, p. 52).

Em 2013, com a publicação oficial, em âmbito nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica e na Rede Municipal com a Lei n.º 11.444: “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender”, um novo direcionamento foi necessário com o documento. Assim, a citada lei destaca, em seu art. 2º, o seguinte:

Art. 2º: A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (UBERLÂNDIA, 2013, n.p.).

Percebe-se que a Lei n.º 11.444/2013: “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender” (NUNES; NOVAIS, 2017) apresenta, em suas disposições preliminares, a preocupação por uma educação com princípios voltados para a cidadania, na qual a qualidade é mencionada a partir do princípio social. Nesse aspecto, destacam-se alguns objetivos da Lei n.º 11.444/2013 que referenciam a qualidade no processo educacional. Então, estão expressos nos objetivos III, IV e X:

[...] III - incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, visando à superação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão, **com qualidade**, dos estudos das infâncias, dos adolescentes e dos jovens e adultos; IV - contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e **qualidade das políticas públicas educacionais**; [...] [...] X - desenvolver programas e projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, **com qualidade**, dos estudos (UBERLÂNDIA, Lei n.º 11.444/2013, **grifos nossos**).

Machado (2019) avalia que a construção da Rede Pública pelo Direito de Ensinar e Aprender, a partir de distintas estratégias político-pedagógicas com propósitos de atendimento as demandas das classes populares e a transformação dessa realidade, buscou a partir do trabalho coletivo e incentivos de participação, sem exclusão, no intuito de preparar “os indivíduos para os imprevistos, buscando superar a descontinuidade e a falta de cooperação entre os diferentes poderes do Estado” (32).

Na sequência, foi divulgado o PNE para o período de 2014-2024. Conforme o art. 214, da CF/88, a aprovação da Lei n.º 13.005/2014, anunciando o segundo PNE para o período de 10 anos, determina no art. 8º a elaboração e adequações dos Planos de Educação articulados com o PNE/2014 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. E apresenta, em sua Meta 1:

Na meta 1 que diz respeito à universalização da educação infantil e expansão de oferta em creche e pré-escola do ensino infantil, temos na estratégia 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 estabelecimento que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 3).

Compreende-se a partir da aprovação do último PNE em 2014 um avanço relacionado à legitimidade da educação infantil, desde a LDB/1996. Salienta-se que a Meta 1, do plano, apresenta a educação infantil em sua integralidade. Constata-se nesta meta percentuais de

atendimento com prazos e estratégias estabelecidos para a efetivação (COUTINHO; ALVES, 2019).

Diante desse cenário nacional, o município de Uberlândia estabelece a Lei nº 12.209/2015, com a aprovação do Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. O PME/2015 apresenta algumas diretrizes organizadas a partir dos eixos temáticos destacados em seu texto:

I.-Sistema Municipal de Ensino; II.-Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III.- Qualidade de Educação: Democratização e Aprendizagem; IV.- Gestão Democrática; V.-Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho; VI.- Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social (UBERLÂNDIA, 2015, n.p.).

Ressalta-se que o PME foi pensado com o objetivo na superação das desigualdades educacionais e na elaboração de uma política pública permanente, diante de um contexto de representações pautados por uma cidade modelo. No entanto, com uma diversidade de concentrações e exclusões. Entretanto a organização do plano buscou dialogar e compreender as dificuldades dos profissionais do município, diante do cotidiano e experiências educativas, com destaque dos desafios na construção de uma educação de qualidade, “includente”, no qual a realidade real não é evidenciada pelas estatísticas (FERREIRA; ANTUNES; MENDES, 2015).

Ao analisar o documento do PME/2015, diante do exposto nos objetivos estabelecidos na lei, no Eixo 3, que destaca a qualidade da educação na perspectiva da democratização e aprendizagem, verifica-se que a qualidade se apresenta no decorrer do texto caracterizando em sua maioria a educação de qualidade, qualidade de ensino, qualidade social, padrão de qualidade e indicadores de qualidade. O seguinte resultado foi obtido, a partir da nuvem de palavras construída com o documento, com a utilização do programa *word cloud for docs*, disponível no drive do *Gmail*:

Figura 1: Termo “qualidade” presente no PME (2015-2025)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A palavra “qualidade” no PME/2015 é recorrente ao longo do texto, apresentando o termo para referenciar, e apresentar, as principais concepções de educação, tendo como sustentação a qualidade social nos diferentes aspectos da aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade do ensino, a qualidade da aprendizagem, a qualidade de vida e a qualidade das escolas públicas são apresentadas nas metas, diretrizes e estratégias do Plano.

Assim, ressalta-se uma preocupação no texto do documento com a qualidade da educação em seus diferentes campos e contextos. Denota-se algumas ações políticas para que essa qualidade da educação seja alcançada. Dentre essas ações, destaca-se a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse contexto, o Cemepe, com sua assessoria pedagógica, propôs a reelaboração das DCMs, tendo em vista sua atualização, a partir da avaliação da Rede Municipal, no ano de 2017 (UBERLÂNDIA, DCM, 2020).

Nacionalmente, na esfera federal, a BNCC foi homologada no final do segundo semestre de 2017 e destaca, em seu texto, aspectos que precisam ser avaliados:

[...] define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por áreas de conhecimento, tornando-se referência nacional e obrigatória para a formulação de todos os currículos escolares do país e das propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 2018, n.p.).

Juntamente às propostas federais, o Governo de Minas Gerais elaborou o Currículo Referência para auxiliar o movimento de revisão curricular dos sistemas de ensino nas redes pública e privada. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) apresentou seu material de apoio, a partir da implementação da BNCC, destacando-o como um dos movimentos necessários à revisão curricular. Nesse sentido, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições escolares também necessitam de atualizações permanentes (VEIGA, 2002; VASCONCELLOS, 2004).

Na RME de Uberlândia, o processo de reorientação curricular no período de 2019 a 2020 foi denominado “Revisitando o currículo da RME de Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva”. O plano de formação continuada foi intensificado neste período,

incentivando a participação dos representantes das instituições educacionais, interagindo a partir de encontros dialógicos para o processo de implementação do Plano de Ação Referência de 2018.

Neste período percebe-se uma fase de transição entre os âmbitos de experiências e os eixos de trabalho dos RCNEI com os campos de experiências da BNCC, resultando na constituição e construção das DCMs de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2021).

Os representantes das unidades escolares participantes e responsáveis pelas contribuições na elaboração dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil foram divididos em Grupos de Trabalhos (GTs) em cada etapa da educação infantil: berçário; G1; G2; G3; primeiro e segundo períodos. Esses representantes da educação infantil construíram coletivamente o processo histórico importante para a Educação Infantil Municipal.

A partir de 2020 foi proposta a implementação das DCNEI/UDI/MG em toda a Rede Municipal. Na sequência, também tivemos a reelaboração do PPP, a partir dos itinerantes de aprendizagem direcionados por uma comissão, com propostas de avaliação da realidade de cada escola, diálogos entre as equipes, reuniões e plenárias centradas nas necessidades e nos diferentes contextos vivenciados pelas instituições educacionais do município e agora, recentemente, em 2022, a revisão do Regimento Escolar, conforme o Ofício n.º 3353/2022/CIE/SME.

Avalia-se que a preocupação com a qualidade da educação na rede municipal de ensino de Uberlândia está presente em algumas ações políticas subsidiadas pelas políticas nacionais. Analisando com base nas dimensões dos indicadores de qualidade, percebe-se direcionamentos e caminhos propostos que visam garantir a qualidade da educação infantil em alguns aspectos como formação de professores, preocupação com o currículo, elaboração e formulação da proposta pedagógica das escolas, participação e envolvimento dos profissionais nas definições importantes do processo de aprendizagem e espaços de observação da realidade de cada instituição.

No entanto, mesmo destacando alguns elementos que contribuem para a melhoria da qualidade da educação infantil na rede municipal, surgem algumas indagações quanto aos caminhos aos quais a educação infantil tem sido direcionada nos últimos anos, principalmente com a criação do Decreto n.º 17.415/2017, com a regularização das OSCs.

Constata-se um crescimento dessas instituições na educação infantil, a partir das políticas educacionais da SME. Assim, surge a seguinte questão: Como a educação infantil de qualidade tem sido desenvolvida diante dessa política educacional do município?

A partir dessa realidade, retoma-se a Carta-compromisso pela garantia do direito à educação de qualidade, na campanha eleitoral à Presidência da República do candidato Lula, no ano de 2010, solicitando aos candidatos o compromisso com as políticas públicas para a educação. Além do comprometimento com a educação, a Carta ressalta medidas para a construção da educação, destacando algumas dessas medidas como a inclusão de crianças e adolescentes de quatro a 17 anos na escola, universalização do atendimento na demanda por creches e padrões mínimos de qualidade para todas as escolas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) esclarecem que a Carta-compromisso expressa:

[...] o sistema nacional de educação deve ser estruturado sobre três pilares: 1) a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá provocar a construção articulada de planos estaduais e municipais de educação; 2) estabelecimento de regime de colaboração legalmente constituído entre os entes federados; 3) a implementação de Lei de responsabilidade Educacional, tal como aprovou a Conae 2010 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 201).

Verifica-se, a partir da realidade da rede municipal, que algumas medidas têm sido realizadas pelas políticas públicas. Mas ainda não sabemos em sua totalidade como a qualidade vem sendo referenciada pelas escolas de educação infantil administrada pela OSC, com o intuito de garantir o acesso às crianças a essa etapa de ensino e promover a universalização do atendimento das crianças de até três anos de idade, principalmente. Por ser uma realidade recente, o crescimento acelerado dessas escolas já tem despertado a atenção de estudiosos na avaliação dessa realidade.

Por isso, a próxima seção se desdobrará para debater e compreender os direcionamentos das políticas públicas e privadas com a qualidade da educação infantil no Brasil, destacando as novas políticas educacionais a partir do avanço do terceiro setor, em especial na educação infantil.

Diante disso, considera-se relevante desenvolver na próxima seção a temática relacionada à terceirização e à qualidade da educação infantil, tema significativo diante do cenário nacional e municipal que estudiosos e pesquisadores têm aprofundado no contexto educacional.

5. A “RELAÇÃO¹” PÚBLICO X PRIVADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO NACIONAL E REGIONAL

Nesta quinta seção objetiva-se apreender e relacionar os direcionamentos das políticas públicas e privadas com a qualidade da educação infantil no Brasil, destacando as novas políticas educacionais, a partir do avanço do terceiro setor, em especial na educação infantil.

Nessa perspectiva, considera-se relevante desenvolver a temática da terceirização e a qualidade da educação infantil, tema relevante diante do cenário internacional, nacional e municipal que estudiosos e pesquisadores têm aprofundado no contexto educacional. Iniciamos brevemente com o cenário internacional e, em seguida, apresentamos a realidade brasileira e as políticas municipais de educação.

Esclarece-se que no contexto internacional o conceito denominado Parcerias Público-Privadas se organiza diante de alternativas para a oferta de ensino, envolve o financiamento público e do ensino oferecido pelos entes públicos. As Parcerias Público-Privadas são caracterizadas por distintas espécies de contratos, de acordo com o tipo de serviço prestado, apresentados desde a gestão e manutenção, construção, e ainda a própria prestação de serviços e operações. Em alguns países como Holanda, Bélgica e Dinamarca essas políticas educacionais funcionam com os sistemas de *vouchers*, ou escolas *charter*, e esses países e outros como Colômbia, Suécia e Chile utilizam há alguns anos o sistema de *vouchers* (FERNANDEZ *et al.*, 2019).

Segundo Laval (2019) e Fernandez (2019), o sistema de *vouchers* funciona como um contrato entre o governo e as escolas privadas. Dessa forma, “o governo emite um certificado de financiamento público (por meio de um comprovante ou vale educacional) e a escola privada fornece todo o serviço pedagógico para os alunos desse programa, ficando a cargo dos pais dos alunos a escolha da escola.” (FERNANDEZ, 2019, p. 393).

Compreende-se que a responsabilidade da família na escolha da instituição escolar é permeada por consequências que acabam prejudicando a qualidade da educação pois estimula a competitividade da rede pública com as instituições privadas de forma injusta.

O Chile foi o primeiro país da América a utilizar o sistema de *vouchers*, e a Colômbia foi o segundo país a efetivar o sistema com um processo diferente do Chile. No Chile o

¹ Esclarece-se que o termo “Relação” apresenta entre aspas para substituir o termo parceria entre o público e privado. Entende-se que a política educacional na perspectiva da parceria deveria estabelecer medidas equilibradas entre o setor público e privado. No entanto, observa-se a apropriação do setor privado pelos bens públicos, ocasionando consequências graves à educação pública. Por isso, acredita-se mais numa “relação” entre as políticas públicas e privadas, do que numa política de parceria, conforme mencionam Adrião e Peroni (2009).

sistema foi implantado com o processo de vales, no qual o MEC transferiu os recursos para os municípios. O sistema foi amplo, para toda a população, e se houvesse quantitativos de alunos maiores que a capacidade de vagas ofertadas pela escola privada, as vagas eram preenchidas com a realização de processos seletivos (FERNANDEZ *et al.*, 2019).

Na Colômbia o processo de seleção para o atendimento da população foi realizado por sorteio, conforme o *Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria* (PACES), que visou o atendimento das pessoas com maior vulnerabilidade social, e as escolas privadas não ficaram responsáveis pela seleção. O sorteio tinha o propósito de estabelecer igualdade de oportunidades para todos, a partir de alguns critérios de exigibilidade: a) pertencer a classes vulneráveis; b) possuir vínculo com a escola pública primária; c) ter garantido acesso à escola secundária (FERNANDEZ *et al.*, 2019).

Robertson e Verger (2012) esclarecem que as políticas internacionais influenciaram o avanço das “parcerias” do setor privado no final dos anos de 1990. Na direção de um novo paradigma de desenvolvimento, os países envolvidos em alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio e sob a influência das grandes agências do sistema das Nações Unidas, envolvendo o BM e OCDE e doadores Bilaterais, passaram a buscar as “parcerias”. As “Parcerias” em consonância com os princípios do Pacto Global das Nações Unidas, têm em sua lógica o mercado e o empreendedorismo, apresentando transformações na política econômica e resolução da política financeira.

Vale ressaltar que, em 2001, os representantes dos países da Nova Zelândia, do Reino Unido, do Centro de Professores Britânicos (CFBT), no contexto da *International Finance Corporation* – IFC, apresentaram a proposta para educação baseado na “parceria” público-privada e esse movimento foi fundamental para o avanço das relações do terceiro setor no campo da educação. Nesse sentido, Fernandez *et al.* (2019) apresentam que:

O Reino Unido foi um dos países pioneiros na utilização dos contratos de parcerias público-privadas para fornecimento de infraestrutura. Em relação à educação não foi diferente. O Reino Unido utiliza os contratos de PPP para a construção e gestão dos espaços escolares. Foram utilizados dois grandes programas destinados a essa finalidade: o *Building Schools for the Future* (BSF) e o *Priority School Building Programme* (PSBP). As parcerias em infraestrutura escolar compreendem os contratos em que o agente privado é encarregado de executar os projetos de arquitetura e engenharia, a construção e a manutenção das escolas, no que tange exclusivamente à infraestrutura do local e atribuindo ao governo a prestação dos serviços pedagógicos (FERNANDEZ *et al.*, 2019, p. 395).

A ONU apresentou, em 2004, o programa denominado “Parcerias” Público-Privadas. A adoção do Pacto Global estimulou a participação das corporações em cooperação com a

ONU assumindo os compromissos com a responsabilidade social. Sabemos que essas “parcerias” estão relacionadas com uma diversidade de propósitos e objetivos e que os participantes dessa relação colaboraram para a mudança do sistema multilateral, embora apresentem formas desiguais no processo (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Fernandez *et al.* (2019) mencionam outro modelo de escola que tem sua origem nos Estados Unidos: as escolas charters. Elas são escolas públicas nas quais os estudantes não realizam nenhum tipo de pagamento. “Essa modalidade de ensino escolar funciona basicamente pela prestação de serviços educacionais gratuito à população pelo agente privado, por meio de recursos públicos dos governos” (FERNANDEZ *et al.*, 2019, p. 394). E ainda esclarecem que:

Esses serviços são regulamentados por contratos detalhados com duração média de quinze anos, escolhidos por meio de processos concorrenciais. Eles são condicionados à apresentação de um plano de trabalho ao governo contratante, atribuindo ao agente privado maior versatilidade e comprometimento com os objetivos de ensino. Uma das principais e mais frisadas exigências condicionadas para a continuidade do contrato é o cumprimento de metas de desempenho, podendo levar ao fechamento da escola caso esta não seja cumprida. Estas metas são observadas por avaliações periódicas de desempenho dos alunos (FERNANDEZ *et al.*, 2019, p. 395).

Apple (2005) apresenta reflexões sobre as políticas neoliberais e seus impactos na educação e nas diversas áreas de abrangência internacional e enfatiza as políticas exportadas e desenvolvidas pelos Estados Unidos e pela Inglaterra com efeitos negativos. Embora estejam em desenvolvimento, essas políticas precisam ser avaliadas criticamente perante a lógica dominante que tem crescido e difundindo ideias globais e que, ao invés de contribuir com a qualidade da educação, podem piorar ainda mais as situações que já estão comprometidas.

Assim, o ensino de qualidade não pode ser avaliado apenas com os testes reducionistas, observando melhorias nos escores dos testes dos alunos. Essa prática “demonstra um profundo equívoco quanto à complexidade do ato de ensinar”. Entendemos, conforme Apple (2005, p. 49) salienta, que “as linguagens da privatização, da mercantilização e da avaliação constante foram progressivamente saturando o discurso público”. Diante dos discursos e dos encaminhamentos políticos, as críticas ao setor público colocou em risco o direito conquistado por uma educação gratuita e de qualidade.

Nacionalmente percebe-se essas políticas internacionais adentraram o cenário brasileiro com as propostas da globalização competitiva, do capital em crise, da crise fiscal governamental, no qual a modernização conservadora apresenta soluções com interesses

específicos diante de movimentos ideológicos, assunto que será explanado no tópico a seguir com mais detalhes.

5.1 As relações público-privadas na educação brasileira

Destaca-se que o setor privado se apresenta histórica e tradicionalmente na educação brasileira a partir da presença da igreja católica com um modelo educacional (CUNHA, 1991, SAVIANI, 2007, entre outros). A partir dos anos de 1990 verificamos alterações quando apareceram novas formas de privatização na educação básica. Houve o crescimento de matrículas, o aumento e a diversidade de organizações e empresas do setor privado expandiram no cenário educacional brasileiro.

Ghanem (2012) esclarece que o envolvimento das Organizações Não Governamentais - ONGs na educação brasileira teve início nas décadas de 1960 e 1970, com a criação de associações civis sem fins lucrativos, a partir da participação de membros oriundos de igrejas, partidos políticos e universidades. O objetivo primordial dessas ONGs nesse período surgiu como crítica à sociedade durante a ditadura militar, buscando atender à população desfavorecida, com condições mínimas de vida, propondo uma educação popular na busca e defesa dos direitos humanos.

Chauí (1999) apresenta que a economia planejada a partir do modelo fordista diante da acumulação e reprodução do capital, e com o processo de trabalho taylorista responsável pela divisão das classes sociais dirigentes (que sabem e não sabem), passou por duas crises simultâneas que destruíram o modelo fordista-taylorista. Essas crises podem ser identificadas como:

[...] a crise geral do capitalismo nos anos 70 (estagflação, crise do petróleo), e, de outro, a crise do Estado de Bem-Estar (ou a "crise fiscal" do Estado). Essas crises levaram a uma mudança fundamental no modo de acumulação do capital (conhecida como acumulação flexível), que destruiu o modelo fordista-taylorista e abriu o caminho para o que ficaria conhecido como neoliberalismo ou o "fundamentalismo do mercado". A social-democracia parecia ter seus dias contados e só recolhia derrotas eleitorais em toda parte (CHAUI, 1999, n.p.).

Chauí (1999) comprehende que o processo e os ideais econômicos e políticos de Keynes foi desencadeado por um movimento de reforma entre o capitalismo e a revolução que humanizou o capitalismo e distanciou o socialismo e para seus defensores deveria ser alcançado por meio de reformas progressivas impostas ao capitalismo. Assim afirma que:

Esse pressuposto tornou-se realidade quando a social-democracia passou a operar com as idéias econômicas e políticas de Keynes e estabeleceu uma distinção entre economia liberal de mercado e economia planejada sob a direção do Estado. Com essa ideia, a social-democracia poderia demarcar sua diferença diante do fascismo e do comunismo soviético (CHAUI, 1999, n.p.).

Ghanem (2012) destaca que esse período de 1980 a 1990, com a acentuada dependência da economia brasileira, agravada pelas oscilações dos investimentos financeiros internacionais, ocasionou a reforma do Estado. Os governos passaram a buscar as parcerias com a sociedade civil denominadas ONGs, e a noção do espaço público ficou comprometido. Consequentemente, com a aceleração das “parcerias”, os riscos de escolha, a fiscalização dos critérios e a utilização dos recursos disponíveis e a ausência de metas dos serviços não tiveram um acompanhamento criterioso. Nesse aspecto, Chaui (1999) esclarece o surgimento da política social-democracia:

Diferenciando-se dos dois modelos totalitários, a social-democracia, fortemente sustentada por uma base sindical poderosa e ativa, propôs o que viria a ser chamado de Estado de Bem-Estar, no qual o planejamento da economia tinha o Estado como parceiro econômico (na qualidade de definidor de políticas econômicas e sociais) e de regulador das forças do mercado, de maneira a conduzi-las pacífica e progressivamente rumo ao socialismo. Assim, entre a direita reacionária e/ou conservadora liberal e a esquerda revolucionária e/ou totalitária, a social-democracia era a terceira via (CHAUI, 1999, n.p.).

Chaui (1999) contextualiza, no debate sobre a “Fantasia da Terceira via”, alguns elementos relevantes do movimento instituído na história das políticas públicas da educação brasileira e que contribuem para compreender o encaminhamento do processo de implantação da terceirização. A autora apresenta que:

A origem dessa fórmula, como reconhecem seus atuais proponentes, é pouco ilustre: foi empregada pelo fascismo para indicar um projeto e um programa econômico, social e político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo/comunismo. Reapareceu nos anos 40 nos discursos de Perón e consolidou o peronismo. Em outras palavras, outrora como agora, a idéia de Terceira Via tem a pretensão de colocar-se além da direita liberal e da esquerda socialista-comunista. Os fascistas, de fato, foram muito além. O peronismo, nem tanto. E os atuais proponentes da Terceira Via simplesmente ficam entre ambas, imaginando que ultrapassaram a contradição de ambas (CHAUI, 1999, n.p.).

Chaui (1999) reforça que a política neoliberal ocasionou alguns desastres sociais como desemprego, violência, desigualdades sociais, tragédias ecológicas, como também alguns

movimentos sociais por direitos como o feminismo e direitos civis de minorias que culminaram no retorno da política social-democracia como um novo discurso e com a proposta da Terceira Via numa formatação explícita.

Montaño (2010) esclarece que o ‘pacto social’, consagrado pela CF/88, colocou o Brasil diante de um contexto internacional, apresentou uma política democrática sem afetar a ordem burguesa e trouxe indagações relacionadas à intervenção do Estado num movimento de servidão. Todas essas correntes neoliberais, no período de 1980 a 1990, sob a influência da hegemonia internacional, têm como objetivo o ataque às conquistas sociais e trabalhistas, denominado pelo pacto keynesiano, apresentando o ‘Estado como de Bem-Estar Social’.

Montaño (2010) e Bresser Pereira (1995) complementam que a apresentação do Pacto Social no Brasil, no pós-ditadura, com aceitabilidade dos setores democráticos, foi logo substituída, na década de 1990, por uma nova política de hegemonia neoliberal mais radical. Consequentemente, ocasionou, no decênio seguinte, a intensificação das políticas de ‘terceira via’ que adentraram o país de forma sutil, devido suas particularidades históricas. Adrião (2022) acrescenta:

As propostas de privatização da educação básica brasileira associaram-se também aos processos de descentralização da maior porção da educação para as esferas locais de governo, ou seja, para os municípios. A municipalização da oferta educacional, iniciada com a Constituição Federal de 1988 e aprofundada pelas políticas de financiamento posteriores, em especial pela criação do FUNDEF, ignorou a falta de capacidade política, institucional e financeira destes entes federados, identificada já na década de 1980, e induziu à privatização da oferta e gestão da educação municipal (ADRIÃO, 2022, p. 49-50).

Montaño (2010) considera que a CF/88 foi marcada, na década de 1980, pelo ‘pacto social’ com movimentos democráticos resultantes de lutas sociais e classistas. Na década de 1990 foi substituído pelo consenso liberal, articulado pelo Consenso de Washington, período que representou a implantação da hegemonia neoliberal com a ideologia do desenvolvimento no qual “até setores da esquerda resignada e possibilista sucumbem aos ‘encantos’ ou às pressões do Consenso de Washington”, conforme reforça MONTAÑO (2010, p. 36).

Ressalta-se que o Governo Collor (1990-1992) consentiu na implementação do programa de estabilização, diante do apoio dos governos nacionais e agências internacionais com ajustes e reformas institucionais. Assim, o programa de privatizações avançou no campo da educação e outras medidas políticas também foram apresentadas como corte dos gastos públicos, liberalização financeira e renegociação da dívida externa, liberalização dos preços, redução de isenções fiscais e política monetária restritiva.

As medidas propostas pela política neoliberal receberam críticas dos grupos de esquerda devido à precarização do trabalho e aspectos valorizados pelos grupos políticos que afetaram a qualidade de vida dos indivíduos. Assim, temos a retirada do Estado na economia e a abertura para o capital internacional (BRESSER PEREIRA, 1995).

Segundo Montaño (2010) a crise política no Brasil foi marcada por três períodos que podemos denominar crise do regime militar, uma crise de legitimidade (crise de adaptação ao regime democrático) e a terceira uma crise moral que culminou no *impeachment* de Governo Collor.

Com a saída do Governo Collor, o presidente Itamar Franco assume o poder e no plano educacional verificou-se uma movimentação nos estados e municípios periféricos, principalmente aqueles que estavam sendo governados por segmentos opositores do regime militar. Nessa perspectiva, procuraram alavancar reformas estruturais com o propósito de universalização e busca de qualidade da escola pública (BONAMINO, 2003).

Nesse direcionamento, com o foco no ensino público de qualidade, diante dos movimentos dos governos opositores, estes acrescentaram propostas partidárias visando à descentralização, democratização, experiências político-administrativas de âmbitos estaduais e municipais com a participação dos movimentos acadêmicos, sindicais e sociais. Bonamino (2003) explana o que esses segmentos opositores buscavam com a descentralização da educação:

[...] para os movimentos sociais e para os partidos políticos de esquerda, descentralizar significa democratizar as ações do governo e, principalmente, o estabelecimento de novas relações entre o Estado e a sociedade, que poderiam consubstanciar modelos participativos de gestão. Nessa variante, descentralizar tinha o sentido de recuperar prerrogativas ou de dotar os estados e municípios de novos poderes que, de alguma maneira, tinham sido esvaziados em mais de duas décadas de autoritarismo militar (BONAMINO, 2003, p. 260-261).

Conforme Bresser-Pereira (1995), podemos também destacar três formas de administração estatal no Brasil. A primeira está associada às sociedades pré-capitalistas denominadas ‘administração patrimonialista’, presentes nos regimes democráticos que têm como base o ‘clientelismo’. A segunda destaca a ‘administração pública burocrática’ com normas rígidas e baseada no universalismo de procedimentos, diante do serviço civil profissional, predominantemente racional-legal weberiana. E, por fim, a terceira administração foi nomeada ‘administração pública gerencial’.

Em 1993, foi organizada uma comissão para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, após a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien,

Tailândia, no ano de 1990. Diante disso, o Brasil assumiu internacionalmente o compromisso de assegurar o direito da educação a todos, empenhando para a universalização da educação básica no período de uma década (1993-2003).

O primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foi caracterizado no discurso “a extrema-unção ao período varguista” e iniciou um movimento geral e radical de contrarreforma do Estado, conforme orientações do Consenso de Washington, política internacional elaborada em 1989 que propõe uma conduta econômica neoliberal com o propósito de combater a miséria, principalmente dos países da América Latina considerados subdesenvolvidos. Defende uma lógica de mercado baseado na reforma fiscal, abertura comercial, redução fiscal e a política de privatização (MONTAÑO, 2010).

Bresser Pereira (1995) deixa claro que as reformas se iniciaram no Brasil a partir de 1990 com as políticas neoliberais. Inicialmente as mudanças são propostas independentemente da reforma constitucional e percebemos o ajuste fiscal, a abertura comercial, a privatização e, por fim, a estabilização do Plano Real. Com a entrada do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foram estabelecidas as reformas no plano constitucional.

Em 1995, no Brasil, houve a Reforma Gerencial que defendeu uma política fundamentada no cidadão-cliente e que apresentou alguns aspectos da democracia como uma reforma para a cidadania. Compreende-se que a reforma não pretendia avançar no desenvolvimento da democracia e cidadania visando o melhor para a população, em geral. Conforme Montaño (2010), podem ser destacadas três dimensões que constituíram a reforma.

Uma dimensão primordial que é institucional-legal, baseada na criação de instituições normativas e organizacionais, como agências executivas e organizações sociais, que constituem unidades descentralizadas de gestão. Uma segunda dimensão cultural, baseada nas mudanças dos valores burocráticos para os gerenciais. Uma última dimensão-gestão, para por em prática as novas ideias gerenciais, oferecendo à população ‘um serviço público de melhor qualidade, em que o critério de êxito seja sempre o do melhor atendimento do cidadão-cliente a um custo menor (MONTAÑO, 2010, p. 42).

Entende-se que nesse novo modelo proposto pela reforma gerencial e as dimensões enfatizadas, o debate das políticas sociais e os direitos sociais foram abandonados. Também percebemos um esvaziamento das políticas democráticas e a separação do setor econômico e político são nítidos. Dessa forma, um Estado em crise não tem condições de propor políticas públicas. Surgiu, então, a sociedade civil que apresentou políticas sociais para a população desfavorável com o objetivo de evitar o caos social. No modelo gerencial, a sociedade civil,

conforme destacam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), também denominada pelo terceiro setor, foi assim representada:

[...] a sociedade civil é representada pelo público não-estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). Esses organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, tem em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

Nesse período as lutas pela democratização do país e da educação foram reivindicações que passaram a ser incorporadas e ressignificadas, nas quais os empresários se apresentavam com discursos ideológicos em defesa de melhorias da qualidade da educação, alinhados com propostas de reformas educacionais gerencialistas, modelos de vários países europeus e latino-americanos, referenciando em seus debates a ‘educação para todos e todos pela educação’ (PERONI *et al.*, 2013).

Conforme ressaltam Silveira e Galvão (2020), a LDB/1996 trouxe a descentralização da educação, apresentando uma nova reconfiguração de responsabilidade da união na oferta da educação e nela os municípios brasileiros passaram a assumir progressivamente a oferta do Ensino Fundamental e a educação infantil, principalmente. Neste contexto, muitos municípios buscaram, através das relações público-privadas, atender às demandas e solucionar os problemas educacionais.

Oliveira (2007) reforça que a natureza das instituições escolares engloba as consideradas lucrativas e não lucrativas, segundo a Lei n.º 9.394/1996. Consequentemente, essa regulamentação incentivou a criação de escolas da educação infantil ao ensino superior por parte da iniciativa privada. Além disso, como afirma Cury (2002), a Lei também explicita que a validação dos certificados expedidos pelos estabelecimentos privados e a responsabilidade na fiscalização do funcionamento dependiam da autorização dos órgãos governamentais, especialmente os da educação básica.

Com a Lei n.º 9637, de 1998, surgiram as Organizações Sociais (OS) no cenário político, denominadas como uma qualificação jurídica direcionada por determinadas fundações e/ou associações. Assim, compreendemos, a partir da Lei n.º 9.637/1998, como esclarece o Art. 1º que:

Art. 1º : O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento

tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (BRASIL, 1998, n.p.).

A partir daí verifica-se que as Organizações Sociais foram se fortalecendo na sociedade brasileira e em 1999 foi publicada a Lei n.º 9790/1999, regulamentando as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Essas organizações foram qualificadas aptas a manterem “parcerias” com a gestão pública, visando oferecer seus serviços aos vários setores da sociedade como saúde, educação, pesquisa, tecnologia, meio ambiente e cultura.

Nesse sentido, a OSCIP podia definir sua atuação diretamente a partir de planos, projetos e programas da Administração Pública e podia atuar indiretamente com o fornecimento de serviços para o órgão público ou outras organizações, conforme estabelecido nas áreas denominadas na lei. O vínculo estabelecido pelas organizações foi definido por meio de “termos de parceria”. Em seu Art. 1º especifica:

Art. 1º: Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei (BRASIL, 1999, n.p.).

Conforme apresentado na Lei n.º 9790/1999, as OSCIP possuem um Conselho Fiscal; no entanto, este não tem obrigatoriedade de apresentar membros dos órgãos públicos. Ghanem (2012) pontua que as Organizações Não-Governamentais – ONGs tiveram um crescimento acelerado nos últimos 20 anos, principalmente no campo educacional, desenvolvendo seu papel e sua visibilidade atuante tanto na conservação quanto na superação de características das práticas educacionais. Lopez (2018) ressalta que:

As OSCs de saúde e educação são as que mais empregam e apresentam o maior porte médio. Embora correspondam a menos de 10% do universo de OSCs na Rais (3% e 7%, respectivamente), respondiam por 40% do total de pessoas ocupadas, em 2015. [...] As organizações com maior porte atuam nas áreas de saúde, assistência social e educação. Quarenta e quatro por cento das organizações de saúde possuem mais de dez vínculos. É esperado que assim seja, porque parte expressiva das organizações que atuam nesta área presta atendimento de saúde ou, no caso da educação, é instituição de ensino (LOPEZ, 2018 p. 24).

Com o contexto da reforma do Estado e a participação do terceiro setor, entendemos haver alguns desafios apresentados ao governo e alguns aspectos considerados centrais na execução das políticas sociais e transferência de responsabilidades estatais. Assim, a

legislação apresentou a Lei das Organizações Sociais, a Lei n.º 9637/1998 e a Lei n.º 9790/1999 das OSCIP, citadas anteriormente e ressaltadas pelos pesquisadores como marcos das políticas neoliberais (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Cury (2007) menciona que, embora as Leis tenham aspectos comuns, apresentam algumas diferenças porque as organizações sociais são privadas, mas organizadas pelo poder público e se apresentam como contrato de gestão de um patrimônio público.

Esclarece-se que a privatização da educação básica pode ser compreendida diante de três dimensões que são a privatização do currículo, da oferta educacional e também da gestão (ADRIÃO; PERONI; 2005; ADRIÃO *et al.*, 2009). Adrião (2022) apresenta que a privatização do currículo compreende na legitimação de Sistemas Privados de Ensino que se “expressam na adoção de desenhos curriculares, programas e tecnologias educacionais por redes e escolas públicas elaboradas ou geridas por organizações privadas lucrativas ou não lucrativas” (ADRIÃO, 2022, p. 72).

A privatização da oferta educacional consiste em políticas de bolsas de estudo, a partir da liberação e construção de escolas privadas que operacionalizam mediante o financiamento público em instituições privadas, apresentando políticas de “escolha parental (*choice*) como as “charter schools”, os *vouchers* ou a educação domiciliar” (ADRIÃO, 2022, p. 72).

Apresenta-se dois contextos de privatização da gestão da educação pública: a privatização da gestão educacional; e a da educação escolar. Entendemos que a privatização da gestão é caracterizada “quando a política educativa de dada rede ou sistema público é explicitamente delegada ou indiretamente subordinada a interesses de organização(ões) privada(s) lucrativa ou não lucrativa”. E a privatização da educação escolar consiste “quando a gestão da escola é transferida para o setor privado com ou sem fins de lucro” (ADRIÃO, 2022, p. 72).

Compreende-se quando as OSCIP estabelecem parcerias com o Estado, na condição de estabelecimentos privados denominados de privatização da gestão da educação pública. Podemos dizer que essas instituições e suas relações com o setor público são denominadas por um lado devido à “publicização do Direito privado” e, por outro, devido à “privatização do direito público” (CURY, 2007).

Pode-se dizer que a transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado terceiro setor originou a publicização. Consequentemente, temos o repasse de recursos públicos ao setor privado, resultando na privatização dos serviços sociais. Assim, “esta estratégia de ‘publicização’ orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais” (MONTAÑO, 2010, p. 46).

Essa distinção entre privatização e publicização, descrita por Montaño (2010), surgiu na proposta de Bresser Pereira (1995), com a reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Freitas (2018) explica que:

[...] na ‘publicização’ a escola é ‘concedida à gestão privada’ (usualmente as organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização. Argumentam, ainda, que a concessão à iniciativa privada se faz em um ambiente de ‘regulação’ feita pelo Estado que disciplina as atividades das organizações sem fins lucrativos prestadoras de serviço (FREITAS, 2018, p. 50).

Adrião (2014) ressalta a Emenda Constitucional n.º 19, de junho de 1998, que modificou o regime e instituiu os princípios e normas da Administração Pública, para servidores e agentes políticos, diante das finanças públicas, custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e controle de despesas e finanças públicas. A partir da Emenda, as organizações do Terceiro Setor foram denominadas “parcerias” da gestão pública e diante da legalização são apresentados dois aparatos: “contrato de gestão”; e o “termo de parceria”.

Os Contratos de Gestão constituem um mecanismo jurídico que estabelece um acordo institucional entre o Estado e uma corporação/associação pública estatal ou uma associação/entidade pública não-estatal (organizações sociais). O termo “parceria”, instituído pela Lei n.º 9.790/99, aproxima-se ao contrato de gestão; entretanto, esse se relaciona com acordos entre as OSCIP e o setor público. Diante disso, o Estado passa a regular a contratação e remuneração das associações/entidades do terceiro setor na efetivação de trabalhos associados às políticas sociais, com o processo educacional (ADRIÃO; BEZERRA, 2013; ADRIÃO; PERONI, 2005).

Destaca-se a Lei Complementar n.º 101, de maio de 2000, que preconiza a LRF, com o objetivo de limitar os investimentos do poder público com 60% da receita orçamentária, ocasionando a aceleração das transferências dos serviços públicos ao setor privado. As restrições do LRF (2000) são intensificadas com a Implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (ADRIÃO, 2014).

Em 2004, a Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro, instituiu as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública do governo Lula. A partir da lei, ficaram constituídas as “Parcerias Público-Privadas” referentes à privatização da gestão educacional. Segundo Adrião (2022):

[...] esse novo regime de contratação administrativa pelo qual o poder público, via contratos administrativos de concessão, permite que serviços ou obras públicas, incluindo a infraestrutura das escolas e outros serviços escolares, sejam transferidos para o setor privado lucrativo por meio de concorrência que preveja a participação de grupos internacionais (ADRIÃO, 2022, p. 90).

No Brasil as políticas assumiram as propostas do Movimento Todos pela Educação, com a apresentação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implementado com o PDE no ano de 2007. Nesse período, Lula estava na presidência e implementou as diretrizes do plano com a indicação das Parcerias Público-Privadas, evidenciando o distanciamento do Estado e dando autonomia à escola para assumir as responsabilidades, proposta que teve continuidade no Governo de Dilma Rousseff (PERONI *et al.*, 2013).

Conforme Adrião (2014), a Prefeitura de Belo Horizonte, em Minas Gerais, foi a primeira a apresentar a PPP na educação brasileira com o consórcio privado Inova BH, com o incentivo do *International Finance Corporation* (IFC), associado do Grupo do BM para financiamento do setor privado para a construção de escolas e gestão. De acordo com o *site* do Grupo, em suas metas a PPP apresentou a construção de 51 instituições de educação da rede municipal de ensino da educação básica na capital de Minas e o projeto foi elogiado pela presidente Dilma Rousseff e pelo ministro da Educação, Aluísio Mercadante, como modelo de PPP de infraestrutura urbana.

Neste cenário, o que preocupa é a Parceria Público-Privada/PPP no campo educacional não estar preocupada com alicerces de ensino equânime voltado à justiça social. Ao contrário, a política global articulada com as PPP atuantes no setor educacional é “fundamentada em lógicas e formas de prestação de contas baseadas no mercado, ao invés de possuir uma orientação pública na qual o único modo viável de reconhecimento é ser consumidor, ao invés de ser um sujeito social e político” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1151).

Com a criação da Emenda Constitucional n.º 53/2006, regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), entre 1998-2006, e nele a privatização da educação esteve pautada em modelos específicos de financiamento da educação pública (ADRIÃO; PERONI, 2009; ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010). Bassi (2011) destaca como o Fundeb assegurou o repasse de recursos do financiamento público para as matrículas

municipais de educação infantil. Ao mesmo tempo, com o crescimento das matrículas, a oferta pela rede privada foi incentivada principalmente na primeira etapa da educação básica.

Peroni, Caetano e Lima (2017) e Pimenta (2017) evidenciam que a expansão da educação no Brasil representa uma realidade que se evidenciou com a implementação do Fundeb e a Emenda Constitucional n.º 59/09 com a proposta da obrigatoriedade da educação na faixa etária de quatro a 17 anos.

No que se refere à educação infantil, enfatiza-se o documento da Conae (2010) com a defesa de políticas públicas ao direito à educação infantil de qualidade no atendimento das crianças de até cinco anos de idade, diante de diretrizes e ações orientadas à ampliação da oferta e acesso. Compreende-se que a Conae representou para a educação nacional um espaço democrático para a efetivação de políticas públicas alicerçadas na participação, trabalho coletivo, diálogo, configurando uma gestão democrática e participativa com um novo padrão. A fim de consolidar as políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à educação infantil, vale esclarecer:

Para tanto, será necessária uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação básica; a realização do censo da educação infantil, garantindo que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais; a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados/as, conforme a legislação vigente; o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos seis anos no ensino fundamental, tornado obrigatório; a discussão e proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assuma a coordenação dessa discussão; a ampliação da oferta de educação infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas (CONAE, 2010, p.23.).

Nesse contexto, o MEC organizou e coordenou a Coneb, em 2008, em Brasília, quando deliberou, para 2010, a realização da Conae, situando a importância das Conferências Nacionais de Educação e enfatizando um novo paradigma político-pedagógico que resultou nos debates do novo PNE (CONAE, 2018). E o Fundo Nacional de Educação/FNE estabeleceu que a Conae:

[...] terá como objetivo geral monitorar e avaliar o cumprimento do PNE, corpo da lei, metas e estratégias, propor políticas e ações e indicar responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federativos e os sistemas de educação. De forma complementar, assinalou os seguintes objetivos

específicos para a 3^a edição: **a.** Acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2014, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da política nacional de educação; **b.** Monitorar, avaliar a implementação do PNE com destaque específico ao cumprimento das metas e estratégias intermediárias sem prescindir de uma análise global do plano, procedendo a indicações de ações no sentido de avanços das políticas públicas educacionais; e **c.** Monitorar e avaliar a implementação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, os avanços e os desafios para as políticas públicas educacionais (CONAE, 2018, p. 5-6).

As políticas apresentadas no Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, e no PDE, foram concretizadas por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR que culminou na proposta de elaboração do Plano de Educação, financiado e tecnicamente orientado pelo MEC e entes federados (PERONI *et al.*, 2013).

O Plano se fundamentou no diagnóstico das realidades locais e propôs ações na constituição de um plano com respaldo técnico e financeiro. Na questão financeira uma das possibilidades sugeridas é a indicação de parcerias externas, conforme mencionado no PAR 2011/2014. A proposta do Plano oferece assistência aos entes federados, desarticula as políticas clientelistas e aproxima o estado no apoio à educação básica e ainda desresponsabiliza o Estado como dirigente da política, transferindo, para o terceiro setor, às instituições do setor privado, a responsabilidade pela educação que se fundamenta na lógica do mercado (PERONI *et al.*, 2013).

No campo educacional, nesse período, Silveira e Galvão (2020) enfatizam que, concomitantemente ao PAR 2011/2014, foi apresentado o PNE (2014-2024), com a publicação da Lei n.^o 13.005/2014. O PNE (2014-2024) apresenta seis eixos e metas propostas para o ensino infantil com o objetivo de ampliar a oferta de vagas para a pré-escola e para a creche, e as estratégias que fundamentalmente culminaram na ampliação de vagas se pautam na parceria público-privada para atingir os resultados propostos.

Também em 2014, a fim de regularizar as relações público-privadas, em apoio às OSCs, o governo publicou a Lei n.^o 13.019/2014 que foi atualizada com a Lei n.^o 13.204/2015, legalizando o repasse dos serviços públicos às instituições do terceiro setor, a partir de Termo de Colaboração, Termo de Fomento, ou Acordo de Cooperação, denominado pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC). Segundo Lopez (2018),

A Lei n.^o 13.019/2014, ao conceituar OSCs, incluiu, além das clássicas pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, as denominadas cooperativas sociais e as sociedades cooperativas integradas por

trabalhadores em situação social vulnerável, fomento e capacitação de trabalhadores rurais ou ações de cunho social. Para a classificação do CNPJ, as cooperativas em geral, sociais ou não, constituem uma natureza jurídica do tipo entidade empresarial (LOPEZ, 2018, p. 18).

Freitas (2018) esclarece que a reforma educacional é construída por diferentes caminhos buscando sua hegemonia, a partir da perspectiva neoliberal, atendendo interesses da organização empresarial na defesa de uma educação que atende a modalidade de privatização. Assim, demonstra historicamente como o neoliberalismo avança e transforma a sociedade:

[...] depois de um ensaio nos anos 1990, retornamos à proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a implantação da reforma empresarial, mas ainda não há uma política econômica implantada que possa ser denominada neoliberal, dada a atuação da coalizão petista até 2016, que procurou, bem ou mal, orientar-se pelo desenvolvimentismo (FREITAS, 2018, p. 47).

Diante desse processo político e histórico vivenciado pela sociedade brasileira, precisamos compreender o conceito ideológico dominante que origina e motiva a evolução do “terceiro setor”. Como enfatiza Freitas (2018, p. 49), “Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado”. Recorremos a Montaño (2010) para entender como acontece esse recorte social nas esferas da sociedade:

Assim, o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). Recorte este, como mencionamos, claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social, como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista (MONTAÑO, 2010, p. 53).

Reflete-se, diante dessa perspectiva baseada na inspiração liberal, que o terceiro setor surge para contribuir com o primeiro setor representado pelo Estado em crise. Assim, o terceiro setor torna-se um mediador entre o primeiro setor, que é público, com o segundo setor privado, representado pelo mercado com uma lógica lucrativa. O terceiro setor é apresentado como a solução para dar respostas às demandas sociais, pois caminha entre ambos os setores: público e privado (MONTAÑO, 2010).

Bresser Pereira (1995) compartilha as ideias de Montaño (2010) e apresentam, nessa lógica de pensamento, quatro formas de propriedade, sendo a empresa representada pela propriedade privada com interesses voltados ao mercado e à lucratividade que também inclui

as famílias como consumo privado familiar. Na sequência, temos a “propriedade pública estatal; a propriedade pública não-estatal; e a propriedade corporativa” (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 236).

Montaño (2010) aponta algumas discussões fundamentais sobre a origem do terceiro setor, a partir do seu processo histórico como parâmetro para entender e refletir sobre o seu papel na sociedade. Existem aspectos do seu surgimento que provocam reflexões sobre suas debilidades e quatro debilidades são apontadas pelo pesquisador: conceitual; teórica; categorias; e características do terceiro setor.

Essas quatro debilidades foram descritas por Montaño (2010) que, ao analisar as realidades diversas e estudos dos teóricos da área, buscando identificar aspectos esclarecedores sobre o terceiro setor, percebeu uma complexidade e distorção de conceitos que gerou mais confusão do que clareza dos seus interesses, espaços e significados sociais. Isto significa como Freitas (2018) declara que:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segunda essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém às finalidades que ele atribui à educação (FREITAS, 2018, p. 31).

Ao defender que a escola não deve se tornar uma empresa, Laval (2019) expõe algumas preocupações vindas dos movimentos neoliberais na defesa da privatização da educação. As formas de mercadorização do ensino, a inserção das novas tecnologias para uso educativo, o “tsunami” publicitário nas escolas, a descentralização à desregulação são alguns dos elementos e práticas dos interesses particulares que reforçam os fenômenos da segregação social. Freitas (2018) complementa que:

Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como ‘empresa’, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento ‘escola sem partido’, este último um braço político da ‘nova’ direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

Diante dos apontamentos de Freitas (2018) e Laval (2019), vale ressaltar que ao mencionar o neoliberalismo, enfatizam que essa política neoliberal motivadora da

privatização da educação ameaça e representa um retrocesso às conquistas e aos movimentos coletivos que avançaram nas definições de direitos e democracia. Apple (2005) acrescenta que “as definições de democracia baseadas em um individualismo possessivo e em uma visão do cidadão apenas como ‘consumidor’ são inherentemente fundamentadas em um processo de desconstrução do racismo, divisão de classe e de gênero” (APPLE, 2005, p. 72).

Todo esse processo que repercute no cenário educacional está associado ao desmoronamento da construção democrática do Brasil que tem enfrentando momentos antidemocráticos atendendo interesses dos responsáveis que estão no poder, comandando os cenários políticos e estabelecendo o autoritarismo e forças políticas extremistas. Ao analisar a construção antidemocrática da educação no Brasil, Lima (2021) destaca alguns acontecimentos que marcam a demolição do processo democrático:

O golpe de 2016 atirou na cara do Brasil a fragilidade das suas instituições democráticas, notadamente o parlamento e o judiciário, os quais, mais uma vez, se curvaram ao autoritarismo que agora reaparece em suas novas formas, extremamente neoliberais e neoconservadoras, e se mostraram incapazes de conter a demolição do processo de construção da sociedade democrática pelas forças políticas dos extremistas. [...] No debate em torno da ascensão dos extremismos políticos, podemos observar uma linha de reflexão acerca das novas formas autoritárias, com seus tons fascistas, que aniquilam as democracias em diversas partes do mundo (LIMA, 2021, p. 430).

De acordo com Lima (2021), são vários os posicionamentos dos extremistas de poder que coadunam com atitudes autoritárias, aniquilam as democracias e enaltecem valores e as normas antidemocráticas, além de expressões emblemáticas de violência, preconceitos, discriminação e intolerância à diversidade de opinião. E apresenta:

[...] estamos vivendo em uma ditadura reinventada, então o que vivenciamos é uma nova forma de autoritarismo em que as instituições democráticas são minadas e as constituições solapadas numa implosão da democracia a anular o dissenso, a naturalizar a lógica da exclusão, a dissolver os direitos fundamentais, que, começando pelo direito a ter direitos, tem sido vilipendiado pelos políticos autoritários que ascenderam ao poder neste país (LIMA, 2021, p. 433).

Diante dessa realidade, Chauí (2003) e Freitas (2018) argumentam que a disseminação dos discursos que valorizam a inovação, o empreendedorismo, a competência de gestão, a meritocracia e a competitividade incentivam, de um lado, as habilidades do indivíduo a ser empreendedor e excluem, por outro lado, o indivíduo que não tem condições de empreender. E indiretamente constroem um outro discurso enaltecendo as atividades desenvolvidas pelas empresas e o descrédito dos serviços públicos.

Freitas (2018, p. 31) apresenta que: “O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’.

Lima (2021) analisa diversos aspectos políticos que afetam diretamente as questões associadas aos direitos sociais e ao campo educacional no qual a privatização e a destruição do setor público são comprometidas atingindo os grupos desfavorecidos e excluídos pelas contradições capitalistas e políticas neoliberais. Assim, esclarece:

Não poucas vezes, na construção dessa nova ‘pátria amada’, desse ‘Novo Brasil’ que emergiu no golpe de 2016, os atores extremamente neoliberais conservadores – dentre os quais se encontram os fundamentalistas religiosos, os terríveis cristãos – procuram desqualificar, deslegitimar e, assim, destruir os direitos sociais duramente conquistados pelas classes populares desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Muitas vezes, essa demolição dos direitos sociais acontece sob o manto do que designam ‘humanização’, ‘flexibilização’, ‘organização’, ‘competência da gestão’, ‘eficácia administrativa’, ‘inovação’, ‘governança’ e até mesmo ‘cristianização’ das instituições sociais, ao qual subjaz a transferência da responsabilidade do Estado para o indivíduo ou a família. A leitura de diversos documentos, como estatutos e declarações que intencionam ‘proteger’ grupos populares mais ‘vulneráveis’, possibilita a apreensão dos papéis da família nesse cenário da destituição do social e do político, de desmantelamento do público (LIMA, 2021, p. 434-35).

Pode-se dizer que as visões antagônicas disputam o campo educacional direcionando e, ao mesmo tempo, executando o projeto de nação com reformas da gestão pública incentivando distintas formas de privatização. Recentemente, a partir do projeto pós-golpe no Brasil, foram anunciadas as reformas educacionais com a apresentação da BNCC que trazem implicações para a democratização da educação e a disputa por projetos diferentes, comprometendo o foco, o direcionamento e o conteúdo da educação pública.

Borghi (2018) contextualiza o movimento da BNCC e ressalta que o currículo instituído pelo processo de construção do documento representa um exemplo do setor privado na privatização do currículo escolar na educação brasileira.

Ao realizar estudos em fontes primárias, documentos oficiais e institucionais, entrevistas com gestores de municípios brasileiros, Adrião *et al.* (2016) confirmam o deslocamento de fundos públicos para o setor privado. Além das Parcerias Público-Privadas na educação, ressaltam a adoção dos chamados Sistemas Privados de Ensino. Esses sistemas fundamentam-se em grupos empresariais que atuam no segmento educacional oferecendo serviços privados nas atividades desenvolvidas pelas equipes pedagógicas no interior das

instituições como: formação continuada; supervisão dos trabalhos docentes; material didático aos alunos; e processos avaliativos, tanto internos quanto externos.

Percebe-se que a privatização da educação pública é motivada nos vários segmentos do ensino, conduzindo uma realidade visível no desenvolvimento e investimentos do mercado competitivo de empresas que buscam no campo educacional espaços para disputa e competição dos serviços. Assim:

Além de pôr em riscos diferentes características do direito à educação, a crescente disseminação dos SPEs nos municípios significa, na prática, o desvio de recursos públicos originalmente destinados à população em geral para a formação de lucro de grandes corporações econômicas. Ou seja, coloca a política educacional em contraposição aos seus objetivos constitucionais ao produzir mais desigualdade e exclusão (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 129).

Diante dos discursos antidemocráticos, e das propostas sociais injustas aos desfavorecidos, precisamos recorrer a Paulo Freire e fortalecer a educação crítica como esperançosa no fortalecimento dos valores democráticos e na defesa de uma educação pública, gratuita e laica. Devemos ter clareza que os direitos sociais precisam ser lutas constantes dos movimentos coletivos dos excluídos do sistema e romper a lógica hegemônica do mercado na construção de uma educação democrática, para a emancipação social das classes que sofrem com as desigualdades e opressões sociais.

Freitas (2018) comenta que o afastamento do governo na administração da educação apresenta um ‘conceito de qualidade da educação’ pautado na competitividade das escolas e dos profissionais no formato da livre iniciativa educacional, tendo como princípios as regras do mercado. Embora o discurso da meritocracia e as bases neoliberais afirme que a segregação escolar diminuirá, sabemos que os processos de privatização são excludentes e tornam crescentes a diferenciação social e étnica nos estabelecimentos escolares.

Vivencia-se, nas políticas públicas brasileiras, momentos de tensão, disputas, retrocessos, destituição dos direitos sociais e educacionais conquistados pelas classes populares, a partir das investidas neoliberais e neoconservadoras que designam programas com discursos de liberdade, mercantilização, flexibilização, qualidade total e críticas destruidoras da escola pública. No entanto, sabemos que a escola pública está permeada por problemas que precisam ser solucionados. Por isso, é necessário voltar ao seu interior e melhorar os aspectos que têm sido afetados, mas, de forma diferente, uma vez que as políticas educacionais têm proposta com a reforma empresarial.

A escola pública é um espaço educativo que acolhe e oportuniza, de forma democrática, perspectivas aos indivíduos, a construção de alternativas de transformação e luta por uma sociedade mais humana. Então, precisamos pensar a educação com outra concepção que seja diferente do neoliberalismo, permitindo a reflexão e ações com bases na responsabilização horizontalizada, contrária à verticalizada, e participativa, envolvendo docentes, estudantes, famílias e gestores para a edificação de uma escola democrática com investimentos da gestão pública e ofertando a igualdade de condições para todos.

Ao contextualizar e propor algumas reflexões sobre as políticas públicas nacionais sobre os movimentos neoliberais, e as propostas de privatização no cenário da educação brasileira, é interessante pontuar e compreender as repercussões destas políticas na realidade da RME de Uberlândia. Como essas políticas nacionais reverberaram nas propostas educacionais do município de Uberlândia? Em que aspectos podemos evidenciar essas políticas no Município?

Diante dessas considerações pontuadas pretendemos discorrer como o município de Uberlândia foi influenciado por essas políticas neoliberais no campo da educação e como isso repercutiu no planejamento e atendimento da educação na política regional, tendo em vista a implementação e avaliação do primeiro Plano Municipal de Educação do município, elaborado no decênio de 2015 a 2025.

5.2 A expansão da educação infantil no município de Uberlândia a partir das metas do Plano Municipal de Educação/PME (2015-2025) e as relações com o público e privado

A educação infantil no âmbito nacional foi constituída por movimentos relacionados ao assistencialismo no atendimento às crianças das classes populares. Historicamente, o processo de expansão foi conduzido lentamente. E na realidade do município essas políticas também demandaram esforço e uma série de dificuldades no decorrer das décadas do século XX. Presenciamos o vínculo dos órgãos da Assistência Social e da Saúde no atendimento ao público infantil num período longo, com programas emergenciais de custo otimizado no intuito de solucionar os problemas sociais.

Nesse contexto político, marcado pela ditadura militar entre 1964 e 1985, no qual o governo militar estava vigente no país, o município de Uberlândia² procurava estratégias para realizar o atendimento às crianças de forma econômica no qual a educação com critérios de qualidade não era uma preocupação para aquele momento.

Enfatiza-se que a Ditadura Militar foi para a história brasileira um período em que os governos militares estiveram administrando a política brasileira marcada por períodos tensos, falta de liberdade, torturas contra opositores políticos e práticas de terrorismo. Iniciou-se com um golpe civil-militar contra o presidente João Goulart e no decorrer dos 21 anos de ditadura os militares impuseram um regime autoritário sustentado por atos institucionais.

Nesse período de 1990, no campo educacional foram notáveis os desdobramentos da insuficiente qualidade da educação infantil e as políticas de desmonte e retrocesso nas áreas sociais com a transferência de atribuições para o mercado e a privatização de serviços públicos, desresponsabilizando o Estado das obrigações das esperas públicas. Presenciamos o redimensionamento no atendimento infantil por meio de programas assistencialistas e com orientação das organizações internacionais no atendimento das populações carentes, paralelamente ao sistema educacional.

Em 1988, com a apresentação da Constituição Federal e o fim do regime político autoritário, a esperança e o retorno da democratização do país motivaram a mobilização dos direitos sociais pela sociedade civil e a educação passou a se constituir em um direito social conquistado.

Além da CF/88, também a Lei n.º 9.394/1996 (LDBEN), alavancaram significativas mudanças para a educação infantil. O marco legal contribuiu, e impulsionou, a legitimação da educação infantil no país, quando mudanças de concepção de criança enquanto sujeito de direitos passaram a ser reconhecidas e as especificidades da infância, bem como a indissociabilidade do educar e do cuidar, foram valorizadas.

A partir da CF/88 e a promulgação da LDB/1996 verificamos decisões e tensões que envolvem a educação infantil com impactos que emergiram no contexto das políticas desta etapa da educação. Um desses impactos foi a descentralização administrativa na qual a União transferiu aos municípios a competência de manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e Ensino Fundamental, a partir da municipalização do ensino, conforme descrito no art. 30, da CF/88: “[...] Compete aos

² Nesse período de 1964 a 1985 o município foi administrado pelos seguintes prefeitos: 1963 a 1967 (Raul Pereira de Rezende- UND); 1967 a 1971 (Renato de Freitas – ARENA); 1971 a 1973 (Virgílio Galassi – ARENA); 1973 a 1977 (Renato de Freitas – ARENA); 1983 a 1988 (Zaire Rezende- PMDB)

Municípios: [...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental" (BRASIL, 1988, n.p.).

Outro impacto está relacionado ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/Fundef, "instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997" (BRASIL, 2004, p. 7). Sua implantação ocorreu em 1998, quando passou a vigorar no país, instituindo nacionalmente a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Determina recursos para o Ensino Fundamental, excluindo a educação infantil, movimento que gerou uma estagnação relativa na oferta de vagas para a etapa do ensino infantil, conforme apresenta BRASIL (2004):

A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental Público no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos da educação a esse nível de ensino, com distribuição de recursos realizada automaticamente, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental, promovendo a partilha de responsabilidades entre o Governo Estadual e os Governos Municipais. As receitas e despesas correspondentes, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento e a execução, contabilizada de forma específica. [...] São destinatários dos recursos do Fundo os Estados e Municípios que atendem alunos do ensino fundamental em suas respectivas redes de ensino público, de acordo com os dados constantes do Censo Escolar do ano anterior. Não são computadas, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo, as matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Médio (antigo 2º grau), nem do Ensino Supletivo, em qualquer nível (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Compreende-se que a educação infantil encontra inúmeros desafios no enfrentamento das desigualdades quanto à efetivação do direito à educação de qualidade, mesmo diante dos vários documentos orientadores e mandatórios publicados após a LDBEN n.º 9.394/1996.

O primeiro Plano Nacional aprovado no segundo governo FHC (1999-2003), com a participação do MEC, no período de 2001 a 2011, propôs um amplo processo de reformas educacionais com a efetivação de políticas e lógicas de gestão, com prioridade para o Ensino Fundamental, adoção de políticas focalizadas e propostas de instrumentos quantitativos na construção do sistema avaliativo do ensino.

Entende-se que o PNE (2001-2011) representou um avanço nas políticas educacionais brasileiras, embora apresente ausência de políticas claras e direcionadas ao financiamento da educação, com restrições significativas à gestão e verbas para a melhoria da educação. Além

disso, não deixou claro, no documento formal, o prazo para a construção dos planos municipais e estaduais.

No governo de Minas destacam-se os Planos Plurianuais de Ação Governamental/PPAGs, no período de 2004-2007, no governo de Aécio Neves (PSDB), eleito em 2003 e reeleito para o mandato que iniciou em 2007. O PPAG apresenta o programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na gestão pública”, com o propósito de melhorias na qualidade dos serviços, com um novo modelo de gestão associado a reorganizar e modernizar o estado. Nesta proposta encontramos a “adoção de um novo modelo de parceria na execução de políticas públicas” (MINAS GERAIS, 2004, p. 41) como ação para atingir os objetivos propostos no programa.

Percebe-se que as políticas neoliberais de amplitudes internacionais e nacionais foram efetivadas no interior dos Estados e municípios brasileiros. Então, em Minas verificamos um projeto denominado “Unidade Parceria Público-Privada”, que liderou, viabilizou, incentivou e direcionou projetos de parceria público-privada, com o planejamento de algumas ações: “implantar uma agência e uma unidade reguladora, viabilizar a aprovação de projetos de lei específica” (MINAS GERAIS, 2004, p. 61).

No ano de 2010, em Minas Gerais o governador Aécio Neves renunciou com o objetivo de concorrer ao Senado Federal e assumiu o vice-governador Antônio Anastasia (PSDB), que se candidatou ao pleito das eleições seguintes e continuou no poder executivo de Minas até o ano de 2014 (GARCIA; BRAZILIO; KALEDA, 2018).

A Lei n.º 10172, de 2001, que instituiu o PNE, em seu Art. 2º decretou que “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação elaborar, planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, n.p.).

Com a ausência de prazo para a elaboração dos planos decenais entre os estados e municípios, conforme o Plano Nacional (2001-2011), grande parte dos municípios não apresentaram seus planos de educação ao final da década, realidade vivenciada no município de Uberlândia que também não elaborou o PME de educação para esse período. Neste decênio tivemos no poder administrativo o Prefeito Zaire Rezende (2001-2004) e Odelmo Leão Carneiro com dois mandatos seguidos, sendo o primeiro de 2005 a 2008 e o segundo de 2009 a 2012. Constatase um “descaso do poder público local com a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais” (PEREIRA, 2019, p. 115).

No mandato do prefeito Zaire Rezende (2001-2004) tivemos o Programa denominado “Estrutura político-pedagógica e administrativa da escola cidadã” 2001 para atualização e

construção coletiva das Diretrizes Básicas de Ensino da Rede Municipal, anunciado em 2001. Também ocorreu o movimento de transição das Unidades de Desenvolvimento Infantil conhecida com UDIs para a SME. Historicamente, no período de 2002 a 2008, verificamos a criação de inúmeras EMEIs, quando foi estabelecido e fortalecido o vínculo do educar e cuidar nos espaços institucionais. Em 2003, foi apresentada a Carta de Princípios Político-Pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia com o objetivo de construir democraticamente os Princípios Político-pedagógicos da Escola Cidadã (UBERLÂNDIA, Portaria n.º 11.925/2003).

Em 2006, com a gestão do prefeito Odelmo Leão Carneiro em seus dois mandatos (2005 a 2008; e o segundo, de 2009 a 2012), com o intuito de ampliar o atendimento educacional das crianças bem pequenas e pequenas (com até cinco anos de idade) no período integral, a SME passou a subvencionar instituições sem fins lucrativos. Como já mencionado anteriormente, outra parceria privada que a RME promoveu foi Projeto Formar em Rede com formações continuadas em parceria com o Instituto Avisa Lá que se estendeu até 2012.

Também, ressalta-se a Emenda Constitucional n.º 59/2009 (PEIXOTO; ARAÚJO, 2017; PIMENTA, 2017) intensificou as políticas de privatização da educação pública e determinou como obrigatória a pré-escola na garantia e oferta do atendimento da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Diante desse contexto, os governos municipais passaram a articular o atendimento do público infantil com as estratégias das Parcerias Público-Privadas, políticas educacionais que se intensificaram no município de Uberlândia diante das determinações nacionais, especialmente com as metas e estratégias apresentadas pelo PNE.

No PNE (2014-2024), apresentado a partir da Lei n.º 13.005/2014, foi visível o estabelecimento do prazo para que os Estados e municípios elaborassem seus planos de educação, conforme definido em seu art. 8 que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão “elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”.

Diante da Lei n.º 13.005/2014, com o estabelecimento de prazos e a determinação para a elaboração dos Planos de Educação, acompanhados de revisões e avaliações em consonância com o PNE, o município de Uberlândia organizou a construção coletiva do PME que entrou em vigência no período de 2015 a 2025. O Plano Municipal e o Plano Nacional deveriam ser avaliados de dois em dois anos diante de ciclos de monitoramento, buscando analisar a evolução, desafios e superação das estratégias propostas nas metas.

O objetivo da elaboração do PNE denotou a preocupação e a tentativa de superação das políticas desarticuladas e projetos descontínuos entre um governo e outro. A mesma finalidade dessa política se estendeu aos planos municipais de educação, evitando que os governos desfizessem ou “deletassem” as propostas anteriores ao seu mandato.

No que se refere à realidade educacional de Minas Gerais, no período de 2005 a 2015, os estudos de Garcia, Brazílio e Kaleda (2018) verificaram um panorama geral dos programas e projetos desenvolvidos com a rede estadual de ensino do estado com atores do setor privado. Os projetos e programas analisados contemplam dimensões da privatização no campo da gestão, currículo e oferta de ensino. Posterior a esse período tivemos a mudança de poder administrativo com a eleição, para governo do estado, do candidato Aluízio Pimentel, do Partido dos Trabalhadores, que permaneceu no poder no período compreendido entre os anos 2015 e 2018.

No ano de 2012 o município de Uberlândia formulou uma Comissão de Educação para a elaboração do Plano Municipal de Educação. Com a eleição, o prefeito Gilmar Machado (2013-2016), no primeiro semestre de 2013, propôs, com a comissão, realizar um diagnóstico diante das experiências e a realidade do município. Nesse momento, a nova gestão priorizou como compromisso a escuta dos movimentos sociais e a garantia e ampliação dos direitos humanos e sociais, a partir de referências educacionais brasileiras, ressaltadas pelos governos democráticos, tendo como princípios a educação popular e a transformação de Uberlândia em cidade educadora (NOVAIS; SOUZA, 2019). Ficaram evidenciadas, no cenário educacional überlandense, questões preocupantes relacionadas ao acesso e oferta de vagas às crianças, em especial nas instituições de educação infantil. Problemas referentes às condições físicas e estruturais, equipamentos e manutenção foram constatados e exigiram esforços para a organização do atendimento de qualidade (ALVES, 2021).

Diante do Decreto n.º 14.557, instituído em dezembro de 2013, foi determinada a Comissão para elaboração do Projeto de Lei do Plano Decenal Municipal de Educação do município de Uberlândia, nomeando os membros da comissão, alterado pelo Decreto n.º 14.984, apresentado no art. 2º:

- I - Marina Ferreira de Souza Antunes, representante da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia - ADUFU;
- II - Ana Beatriz Mugnatto Pacheco, representante da Secretaria Municipal de Educação;
- III - Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Pereira Ignácio, representante da Secretaria Municipal de Educação;
- IV - Marcos Antônio Lima Pereira, representante da Secretaria Municipal de Educação; (Redação dada pelo Decreto nº 14.984/2014)

V - Vinícius Bruno Malaquias, representante da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Trabalho; (Redação dada pelo Decreto nº 14.984/2014)

VI - Luís Antônio Barbosa Pereira, representante da Secretaria Municipal de Educação (Redação dada pelo Decreto n.º 14.984/2014) (UBERLÂNDIA, 2013, n.p.).

A partir da organização da Comissão, constituída em 2013, para elaborar o Plano Municipal de Educação de Uberlândia, a equipe se desdobrou na construção do documento em consonância com o PNE, a partir de leituras e garantia da identidade e autonomia do plano. Dessa forma, o documento referência do PME ficou estruturado em seis eixos temáticos: I – Sistema Municipal de Ensino; II – Educação Inclusiva: cidadania e emancipação; III- Qualidade da Educação: democratização e Aprendizagem; IV- Gestão Democrática; V- Valorização dos trabalhadores da Educação: formação e condições de trabalho; VI – Financiamento da Educação: transparência e Controle Social, abrangendo as etapas e modalidades da educação (UBERLÂNDIA, 2014, ANTUNES, 2019, PEREIRA, 2019)

Justifica-se aqui o recorte temporal privilegiado para estudo, a partir do Plano Municipal de Educação construído coletivamente na rede no período de 2015 a 2025, buscando investigar os desafios da expansão da educação infantil com qualidade, com a proposta de universalização da pré-escola e ampliação das creches, conforme instituído o padrão nacional de qualidade preconizado no PNE – Lei n.º 13.005/2014 (2014-2024), no que diz respeito à Meta 1:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, PNE, 2014).

A Meta 1 apresenta 17 estratégias no PNE/2014-2024 para efetivação da sua proposta, e destaca o regime de colaboração entre os entes federados, melhorias da rede física das escolas públicas de educação infantil, expansão da oferta de vagas e da rede pública de educação infantil, bem como planejamento de oferta. Menciona o tempo integral como estímulo ao acesso à educação infantil e também à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação. Assim, Siqueira (2020) reitera sua importância:

O PNE como epicentro na Educação Infantil deve fomentar políticas de expansão com qualidade socialmente referenciada, com clara ênfase na expansão física da rede pública de ensino, a fim de construir equipamentos sociais que atendam não só as crianças, como também suas famílias. Isso

implica construção e reestruturação a partir dos padrões nacionais de qualidade da Educação Infantil. Portanto, há que se investir na ‘gestão de recursos financeiros mais descentralizada’ e que reafirme a autonomia das instituições educacionais para gestão dos recursos destinados à Educação Infantil (SIQUEIRA, 2020, p. 65).

Ao analisar o PME/2015 do município de Uberlândia, no que refere à etapa da educação infantil, constatamos o Eixo 3 – Qualidade da Educação: Democratização da Aprendizagem, Meta 3, Diretriz I, que diz respeito à expansão e promoção da qualidade da educação infantil.

As estratégias apresentadas nessa Diretriz I, em relação à educação infantil, apresentaram a criação de novas vagas com o objetivo de universalizar a pré-escola (quatro a cinco anos de idade) até o ano de 2016, e atingir a meta no atendimento de 50% do público infantil de crianças até três anos de idade até 2020. Além do atendimento, reforçou a garantia de estrutura física adequada, profissionais habilitados e material pedagógico para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

O PME/2015 pontuou a conscientização do conceito de infância direcionado à sociedade, qualificação profissional envolvendo todos que trabalham com a educação infantil, quantitativos de alunos por sala, com limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a disponibilização de profissionais de apoio extra para a educação infantil. Siqueira (2020) reforça que:

Um trabalho de qualidade na educação infantil requer, ainda, a valorização dos profissionais da Educação. Nesse caso, o PNE deve contribuir para reafirmar políticas de contratação, via concursos, de profissionais qualificados e permanentes. Da mesma forma, a construção de redes colaborativas na formação continuada indica uma boa estratégia de afirmação de propostas e experiências de gestão. Por fim, destaca-se a importância de construção de uma política para a infância na cidade. Essa ação pressupõe uma agenda intersetorial que tome como referência um planejamento da cidade para as crianças. Nesse sentido, a educação infantil deve ser o ponto nuclear dessa agenda, em que se articulam as ações para o cumprimento das funções socioeducativas dessa fase educacional (SIQUEIRA, 2020, p. 66).

Assim, buscando compreender como a oferta de vagas para a educação infantil tem sido efetivada no município de Uberlândia para o cumprimento da Meta 1, do PME, recorre-se ao número de matrículas oferecidas no período de 2015 a 2020, conforme apresentado por meio da Tabela 1:

Tabela 1: Matrículas educação infantil, no município de Uberlândia

Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) - UBERLÂNDIA, 2015 a 2020

2015	2016	2017	2018	2019	2020
27.017	28.047	29.640	31.333	31.766	31.181

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 - 2020

Fonte: Censo Escolar/Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015-2020).

A partir dos dados da tabela, observa-se que o número de matrículas no decorrer dos seis anos apresenta um crescimento quanto os quantitativos, com exceção do ano de 2020 no qual o quantitativo demonstra uma queda comparada ao ano de 2019. Constatase que entre os anos de 2016 a 2018 houve um quantitativo maior de matrículas; de 2016 a 2017, 1593 vagas a mais disponíveis; e do ano de 2017 a 2018, em torno de 1693 vagas foram oferecidas. No período de 2015 a 2020 foram ofertadas 4164 vagas/matrículas novas na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Alguns fatores decorrentes dos momentos vivenciados no período de 2020 podem justificar a queda no número de matrículas correspondente a 585 comparado ao ano de 2019. Com a suspensão das aulas na Rede Municipal, devido à pandemia do Covid-19, muitas famílias não matricularam seus filhos, preferindo aguardar o recomeço das aulas presenciais.

Os dados apresentados no município de Uberlândia são condizentes com o número de matrículas nacionais neste período, de 2015 a 2020, no qual temos também um número menor de matrículas em 2020, com 142.983 matrículas a menos que 2019, conforme destacamos por meio da Tabela 2.

Tabela 2: Número de matrículas na educação infantil, no Brasil

Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) - Brasil, 2015 a 2020

2015	2016	2017	2018	2019	2020
7.972.230	8.279.104	8.508.731	8.745.184	8.972.778	8.829.795

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 - 2020

Fonte: Censo Escolar/INEP (2015-2020).

De acordo com os números representados indicando o quantitativo de matrículas nos anos de 2015 a 2020, na educação infantil brasileira temos maior número no ano de 2016, com 306.874 matrículas a mais que em 2015 e, no ano de 2018, um quantitativo crescente de 236.453 matrículas em comparação a 2017. Destaca-se também, uma baixa de matrículas no

ano de 2020, dados que também repercutiram na rede municipal de ensino de Uberlândia com números decrescentes nesta etapa de ensino da educação básica.

Ao pesquisar os dados relacionados ao número de matrículas no mesmo período (2015-2020), no estado de Minas Gerais, observa-se que os quantitativos apresentaram baixas nas matrículas, principalmente no período de 2019 para 2020, conforme demonstramos por meio da Tabela 3.

Tabela 3: Número de matrículas na educação infantil, no estado de Minas Gerais

Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola) - Minas Gerais, 2015 a 2020

2015	2016	2017	2018	2019	2020
720.421	755.026	773.868	802.462	802.844	793.422

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 - 2020

Fonte: Censo Escolar/INEP (2015-2020).

A partir da Tabela 3, percebe-se que os dados demonstram um quantitativo superior de matrículas no período de 2015 a 2018, com 34.305 matrículas no período de 2015 a 2016, 18.842 matrículas nos anos de 2016 a 2017, e 28.594 vagas oferecidas entre 2017/ 2018, o que denota um crescimento inferior de matrículas no período de 2018/2019 com 382, em comparação aos anos anteriores. Mas a situação se agrava com um baixa significativa entre os anos de 2019 e 2020, apresentando 9.422 de matrículas a menos que em 2019.

Os dados revelam o reflexo do cenário nacional no qual as famílias e toda a população mundial sofreram com o isolamento social, as dificuldades em acompanhar as atividades escolares remotas e virtuais, a falta de acesso às redes sociais e a exclusão ao direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido, o direito à educação ficou comprometido e a consequência desse período será reverberada por um longo período.

Nesse contexto político do município temos a administração pública do prefeito Odelmo Leão Carneiro com mais dois mandatos na liderança, assumindo a Prefeitura no período de 2017 a 2020, sendo que após as eleições, no final de 2020, seu mandato foi estendido de 2021 a 2024.

Destaca-se, neste cenário do município, o Decreto n.º 17.207/ 2017, que nomeia o interesse da iniciativa privada na participação e envolvimento de projetos das relações público-privadas, com administração direta e indireta no poder executivo. O Decreto está em consonância com o art. 45 da Lei Orgânica do Município e com o disposto nos artigos 21, 31 e art. 3, das Leis Federais n.º 8.987/1995, n.º 9.074/1995 e n.º 11.079/2004, e com a Lei

Municipal n.º 10.776, de 13 de maio de 2011, e suas alterações, a partir do Decreto. Nesse sentido, Campos (2020) salienta que:

Pode-se dizer que práticas antigas de privatização tais como aquelas mantidas entre o Estado e escolas confessionais, foram sendo ampliadas pelas reformas gerenciais da administração pública, primeiro, abrangendo as chamadas “atividades-meios”, “parcerias” para construção e reforma de instalações e, mais recentemente, a produção de materiais didáticos (livros, apostilas) e insumos vinculados ao uso de tecnologias de informação e comunicação. No entanto, a privatização vem avançando também sobre a “atividade-fim”, ou seja, o provimento do ensino pelo setor privado mediante transferência de recursos públicos (CAMPOS, 2020, p. 128).

Diante dessas políticas neoliberais, o município de Uberlândia passou a criar vagas e ofertar a educação infantil conforme propõem as estratégias do PME/2015 com o atendimento e as parcerias das organizações civis. Assim, na página oficial da Prefeitura (<https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/08/24/prefeitura-amplia-mais-440-vagas-na-educacao-infantil/>), em 2021, anunciado pela SME, temos a informação sobre a disponibilização de novas vagas voltadas à primeira etapa da educação infantil, com 440 atendimentos ofertados em três OSCs, para a oferta do ensino e aprendizagem com entidades subvencionadas pela SME. E destacam que:

Essas vagas estão em acordo com as propostas do prefeito Odelmo Leão de ampliar a oferta de vagas, principalmente para a educação infantil, sobretudo de zero a três anos, em tempo integral', disse a secretária municipal de Educação, Tania Toledo. Atualmente, a rede municipal de ensino atende aproximadamente 70 mil estudantes em 121 escolas municipais e 48 OSCs (UBERLÂNDIA, 2021, n.p.).

O número crescente das OSCs na rede municipal de ensino de Uberlândia no atendimento da educação infantil é notável nos últimos anos, na oferta e abertura de vagas, principalmente nas regiões carentes nas quais a população necessita matricular as crianças nos espaços escolares para trabalhar. Nesse sentido, a SME e a Prefeitura, com o intuito de atender às demandas e listas de espera das crianças nas EMEIs, constroem as instituições educacionais com verbas públicas e repassam à administração privada a responsabilidade da gestão pela educação.

Em 2018, essa realidade foi reportada por Pacheco *et al.* (2018), informando a terceirização das escolas municipais a partir dos Projetos de Lei/PL que favoreceram a transferência de recursos para o setor privado na gestão administrativa das instituições escolares sob a autoria do prefeito Odelmo Leão.

Verifica-se que a terceirização no município tem sido efetivada de acordo com os projetos de lei criados pelas políticas públicas, eximindo a comunidade de decidir e participar do processo educacional. Dessa forma, foi aprovado em fevereiro de 2018, pela Câmara de Vereadores de Uberlândia, o repasse de aproximadamente R\$ 8,8 milhões de recursos para entidades do terceiro setor que passaram a gestar cinco escolas municipais do Ensino Fundamental e da educação infantil.

Essas informações revelam que a privatização da educação no município de Uberlândia está sendo implementada pelo governo atual com a transferência de recursos públicos ao setor privado. Pacheco *et al.* (2018) destacam alguns desses projetos de lei/PL anunciados pelo governo com a transferência dos recursos financeiros:

PL 04/2018, transfere R\$ 3,6 milhões para a ONG Fundação Cultural e Assistência Filadélfia – ligada à igreja Assembleia de Deus – que administrará duas das cinco escolas. O outro projeto, PL 07/2018, destina R\$ 5,2 milhões aos grupos Salva Vidas e Missão Sal da Terra (PACHECO *et al.*, 2018, p. 1).

Constata-se que as instituições educacionais privatizadas a partir desses PL anunciados pelo governo Odelmo Leão estão localizadas nos bairros periféricos do município de Uberlândia, situados na zona Oeste, Monte Hebron e Pequis. As escolas foram construídas com investimentos públicos pelo governo anterior, permanecendo fechadas pelo poder público e entregues no ano de 2018 ao setor privado (PACHECO *et al.*, 2018). Nesse contexto, Campos (2020) destaca que:

[...] a privatização da Educação Infantil cresce de forma acelerada. Governos municipais articulam o atendimento público com uma miríade de estratégias privatizantes que vão desde as “parcerias” com organizações sociais privadas (do tipo filantrópico), com creches domiciliares e comunitárias, até a compra de vagas em escolas “particulares” (vouchers), passando também por “apostilamento”, propaganda de empresas privadas nos espaços escolares mediante ajuda destas, por exemplo, para manutenção dos prédios e equipamentos, presença de fundações empresariais (“nova filantropia”) na elaboração dos projetos pedagógicos e formação continuada de professores, subcontratações para oferta de vagas e transferência de gestão de creches públicas para o setor privado (CAMPOS, 2020, p. 132-133).

São diversas as circunstâncias que contribuem para as parcerias conveniadas entre o município e a rede privada na educação infantil. Com o objetivo de atingir a universalização da educação dentro do prazo previsto pelo PME/2015 e o incentivo do colaborativo entre as organizações civis, um novo modelo de ensino infantil é direcionado para o atendimento da

população que anseia pela vaga, sem questionamentos críticos da realidade que é imposta, não se preocupando, no primeiro momento, quanto à qualidade da educação. Ao buscar os dados sobre a oferta de vagas no ensino infantil pelas organizações conveniadas na rede municipal, obtivemos os seguintes dados, conforme a Tabela 4.

Tabela 4: Número de matrículas na educação infantil, pela rede privada conveniada

Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola), dependência administrativa (privada conveniada sem fins lucrativos, privada conveniada com fins lucrativos) - UBERLÂNDIA, 2015 a 2020

2015	2016	2017	2018	2019	2020
4.272	4.341	4.320	6.096	6.572	6.990

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 - 2020

Fonte: Censo Escolar/INEP (2015-2020).

Ao analisar os dados com os números de matrículas ofertadas pelas Parcerias Público-Privadas no município de Uberlândia, verificamos, entre os anos de 2015 a 2020, um crescimento progressivo a cada ano de matrículas ofertadas. No entanto, no ano de 2017 para 2018 tivemos um quantitativo significativo de crescimento de vagas ofertadas, com 1776 matrículas. Evidenciamos também um crescimento de matrículas no período de 2017 a 2020, totalizando 2670 nesses quatro anos.

Nesse aspecto, Siqueira (2020) ressalta alguns elementos importantes que precisam ser indagados e refletidos diante das condições e organização da educação infantil presenciadas no Brasil e no município, no qual temos vivenciado o desmonte da democracia e a inserção das políticas neoliberais. Siqueira (2020) enfatiza que:

No contexto atual em que vivemos, a questão da democracia passa a ser regulada pela natureza do mercado, de tal forma que o seu sentido também passa a ser alterado. Portanto, vive-se hoje uma democracia ‘restrita’, ‘funcional’ e ‘tutelada’. Restrita, porque se estende a poucos; funcional, porque garante a manutenção do mercado regular; e tutelada, porque se converte na ordem de proteção dos interesses do capital. Sob o discurso da qualidade, eficiência, produtividade, eficácia e competitividade, há um simulacro na proposição das políticas educacionais contemporâneas que converte a questão do ‘direito à Educação’ em oferta e escolha de ‘modelos de Educação’ (SIQUEIRA, 2020, p. 57).

Os novos modelos de educação estão adentrando os espaços escolares e somos iludidos quanto à sua funcionalidade e promoção da democracia. A busca pelo atendimento e oferta de vagas a todos que as procuram está permeada pelo discurso da qualidade e eficiência que precisa ser avaliado na perspectiva de como tem sido efetivado.

Por meio da Tabela 4, foram apresentados os números de matrículas das instituições conveniadas à rede municipal de ensino e, na Tabela 5, os dados das matrículas da rede municipal. Conforme o crescimento apontado nos anos analisados na rede conveniada, o mesmo não se evidenciou na rede municipal, conforme demonstrado por meio da Tabela 5.

Tabela 5: Número de matrículas na rede municipal de ensino de Uberlândia

Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola), dependência administrativa (municipal) - UBERLÂNDIA, 2015 a 2020

2015	2016	2017	2018	2019	2020
18.531	19.404	20.857	20.242	19.949	19.316

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 - 2020

Fonte: Censo Escolar/INEP (2015-2020).

Diante do número de matrículas da rede municipal, verifica-se um crescimento significativo no ano de 2017, comparado com o ano de 2016, com 1453 matrículas a mais. Entretanto, nos anos subsequentes, 2018, 2019 e 2020, percebemos números decrescentes de matrículas na rede municipal de ensino de Uberlândia, enquanto a rede conveniada apresenta um crescimento de matrículas ofertadas na educação infantil. As escolas municipais de educação diminuem suas matrículas para o público de creches e pré-escola. Campos (2020) declara que a parceria público-privada na educação, e de forma crescente na educação infantil, significa que:

[...] a privatização da educação, em nível mundial e local, intensifica-se nas últimas décadas, com a presença crescente de redes de políticas que atuam transnacionalmente. Compostas por empresários da educação, organizações empresariais que direcionam suas ações para um “novo tipo” de filantropia baseada em resultados, agências de *think tanks*, organismos multilaterais, estas redes ‘exportam’, recontextualizam e negociam suas agendas, por dentro dos aparelhos de Estados. Isso é possível, dentre outros fatores, pelos processos de reforma dos Estados que passaram a adotar o “paradigma” da “nova gestão pública”, com foco na descentralização e privatização de suas atividades, instituindo o modelo de governança, com a pulverização de responsabilidades, num tipo de governo ‘a distância’. O próprio Estado atua fortemente para criar ‘mercados’ no âmbito dos serviços públicos, logo, não há ‘ausência’ do Estado, tampouco desregulamentação: a privatização dos serviços públicos é impulsionada e regulada pelo próprio aparelho de Estado – este torna-se ‘cliente’ dos empresários da educação (CAMPOS, 2020, p. 127).

Vivencia-se essa nova gestão pública no município de Uberlândia, principalmente na última década, com o atual prefeito do município, Odelmo Leão, ressaltado anteriormente no poder administrativo com dois mandatos de governo, desde 2017 até os dias atuais. Presencia-se, no cenário nacional e municipal, o crescimento da descentralização e privatização das

atividades educacionais, em especial da educação infantil. As políticas públicas direcionam os serviços públicos aos setores empresariais, de fato tornando-os legítimos clientes.

Conforme apresentado no ciclo I 2015/2017 do Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação, 32 OSCs encontram-se com oferta de vagas para a educação no município de Uberlândia, conforme os números expressos por meio do Quadro 5:

Quadro 5: Número de instituições educacionais da rede municipal de ensino de Uberlândia

Região	EMEI	EMEF	Campus	Cidade da Música	Cemepe	OSC (ONG)
Norte	15	9				2
Sul	13	12	1	1		10
Leste	18	10				6
Oeste	17	20				9
Centro	6	2			1	5
TOTAL	69	53	1	1	1	32

Fonte: Inspeção Escolar out./2017. Escolas em Funcionamento.

Ressalta-se que esses dados foram divulgados no primeiro relatório de monitoramento do PME/2015, referente ao ano de 2017, expressando um crescimento no atendimento ao público infantil com o aumento de oferta de vagas. Percebemos que o quantitativo de OSCs neste período, com 32 instituições, em comparação aos números de EMEIs, com 69 estabelecimentos, nos revela uma política neoliberal com o fortalecimento das relações público-privadas. Silqueira (2020) lembra que:

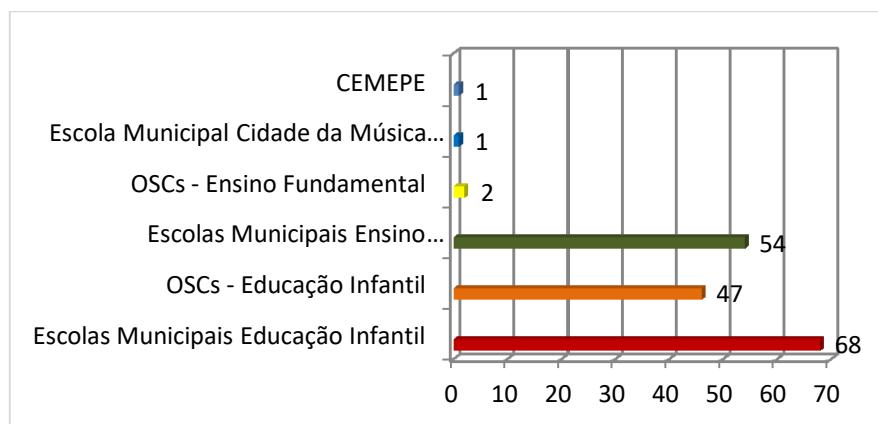
Uma Educação de qualidade socialmente referenciada não pode ser para poucos ou regulada pelo mercado. Implica efetividade social e compromisso com uma gestão pública que atenda aos princípios do direito à Educação para todos. Considerá-la como um direito social requer luta permanente pela sua materialização. Nesse sentido, a defesa pelo PNE é uma bandeira que implica esforços para que ele se constitua como epicentro das políticas educacionais em seus processos de planejamento, organização, gestão, financiamento e avaliação da Educação (SILQUEIRA, 2020, p. 63).

Recorre-se à página da Prefeitura Municipal de Uberlândia para a atualização dos dados, pois até o presente momento o terceiro Relatório de Monitoramento, correspondente ao período de 2019 a 2021, ainda não foi divulgado. Foi realizada, em setembro de 2022, a avaliação do PME pelas escolas municipais, correspondente ao quarto ciclo, conforme determina o decênio avaliativo previsto: “1º ciclo – 2015/2017; 2º ciclo – 2017/2019; 3º ciclo – 2019/2021; 4º ciclo – 2021/2023; 5º ciclo – 2023 /2025”. Reconhece-se, com o período

pandêmico do cenário mundial, que os vários campos educacionais ficaram comprometidos, o que pode justificar o atraso da publicação do documento (UBERLÂNDIA, 2017, p. 6).

Conforme divulgação das listas das escolas municipais que realizam o atendimento municipal, publicados pela Secretaria de Educação, atualização sinalizada em 09/06/2022, os seguintes dados constam no *site* da Prefeitura (www.uberlandia.mg.gov.br), correspondentes às escolas municipais de Uberlândia:

Gráfico 1: Número de instituições educacionais da rede municipal de ensino de Uberlândia/2022



Fonte: Elaborado pela autora conforme informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação/PMU, disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>, em 12 nov. 2022.

Analizando os números das EMEIs, com 68 estabelecimentos e o quantitativo de OSCs que fazem o atendimento também dessa etapa, com 47, verifica-se que houve um crescimento das Organizações Civis de 2017 a 2022. Outra observação relevante que se destaca foi o quantitativo de OSCs na etapa da educação infantil com relação ao quantitativo de OSCs no Ensino Fundamental. A relação público-privada tem um crescimento acelerado na primeira etapa da educação infantil. Várias são as hipóteses desses altos quantitativos das OSCs: o objetivo de atingir a Meta 1, do PME (2015-2025); o incentivo das políticas públicas, a partir do Termo de Colaboração e parcerias rumo à privatização da educação; a desresponsabilização do setor público com o ensino; e os movimentos neoliberais para a construção de uma sociedade baseada no mercado.

Nesse sentido, enfatizamos as ideias de Campos (2020) para refletir sobre a realidade do município de Uberlândia, que apresenta uma síntese do processo de construção da educação infantil diante das décadas de lutas pelos direitos educacionais e sociais:

A Educação Infantil segue também sendo transformada em mercadoria. Se antes, nas décadas de 1970 e 1980, foi objeto de programas não-formais, ditos “alternativos”, vinculados, em sua maioria, à assistência social, agora torna-se objeto de transações comerciais entre as esferas governamentais e o setor privado. Ainda que importantes avanços tenham ocorrido desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação, reafirmados também como direito das famílias, na atualidade, observamos recuos e, mesmo, a secundarização desta etapa educativa. Aliás, depois do ensino superior, é a etapa educativa mais privatizada, cujos repasses de recursos públicos alimentam um “mercado” de instituições improvisadas, na maioria das vezes, sem condições de oferecer uma educação de qualidade. Nesse processo, os bebês (crianças de 0 a 3 anos), são os mais vulneráveis, no entanto, a creche é ainda vista, predominantemente, apenas como um lugar de “guarda”, em especial por agentes governamentais, que buscam soluções apressadas sem observar os princípios da ética que o cuidado exige (CAMPOS. 2020, p. 140).

Esse cenário da etapa educativa mais privatizada, apontada por Campos (2020), é visível a partir dos dados analisados do município de Uberlândia que retratam um crescimento das OSCs diante das instituições municipais. Quanto às condições e à qualidade do ensino oferecido pelos estabelecimentos, elas serão foco de análise na próxima etapa da pesquisa, a partir da coleta dos dados e dos relatórios de monitoramento do PME/2015.

Silveira e Galvão (2020) sinalizam alguns aspectos históricos e sociais no que concerne a relação público/privada na educação infantil do município de Goiânia e constatam que o Estado, responsável pela educação pública, caminha para as estruturas de base neoliberais, adotando, com menor e maior intensidade, as políticas de privatização dos estabelecimentos públicos, distanciando o poder público, principalmente da oferta da educação infantil. Destacam que as concepções neoliberais mesclam a organização social e estabelecem paradigmas individuais e competitividade: “ideias que vão tecendo as ações pedagógicas por meio de políticas e programas educacionais que apresentam em sua descrição elementos de caráter neoliberal” (SILVEIRA; GALVÃO, p. 108).

Ghanem (2012) ressalta que a atuação da parceria público-privada na educação institucional pode envolver algumas perspectivas que abrangem aspectos paliativos, inovadores, de mudança ou de pressão política. No entanto, comprehende-se que efetivar a educação como direito compromete o fortalecimento de um lado do Estado, e de outro lado da sociedade civil. Além disso, deve ocorrer “uma interlocução entre estes polos e da influência recíproca entre educação e sistema político” (GHANEM, 2012, p. 62).

A pesquisadora Ghanem (2012, p. 54) esclarece que o caráter paliativo das redes conveniadas das organizações civis se constitui quando “remediam provisoriamente as lacunas do poder público na garantia do direito à educação em sua expressão escolar”. No

caráter inovador, indaga sobre as atividades ineficientes com tentativas experimentais e alternativas na resolução crítica da realidade. Os experimentos de sucesso podem fundamentar novos programas governamentais públicos ou conseguir apoio do setor público em larga escala na implementação de programas próprios. No caráter de mudança, as organizações civis “podem atuar para fazer convergir práticas orientadas pela lógica de inovação com outras orientadas pela lógica de reforma educacional” (GHANEM, 2012, p. 55).

Diante disso, constata-se que a terceirização da educação infantil na rede municipal iniciou-se, num primeiro momento, com perspectivas paliativas, com o objetivo de suprir as demandas e ofertar as vagas à população das classes populares. No entanto, o crescente quantitativo de estabelecimentos das OSCs na rede municipal denota uma política de reforma educacional.

Esse novo formato de organização do setor público, no qual os atores privados detêm os poderes de decisão na estruturação e organização das políticas públicas, a partir das novas perspectivas de privatizações do ensino acompanhadas de abordagens inadequadas e insuficientes perante o direito à educação de qualidade.

Quanto à expansão de oferta e matrículas pela rede municipal, foi possível observar as diferenças de crescimento tanto pelas instituições municipais quanto pelas instituições conveniadas, em um mesmo recorte temporal, o que significa a necessidade de articulação do setor público com o regime de colaboração, mediante ações integradas com o intuito de que a oferta da primeira etapa da educação básica aconteça de forma coesa e justa.

Compreende-se que as privatizações têm acontecido de forma acelerada e em todos os aspectos dentro do âmbito educacional. Assim, ao reportar a privatização devemos sinalizá-la no plural, pois o Estado, em sua função pública na garantia dos direitos, tem substituído e buscado modalidades e estratégias diversas com o setor empresarial. Os estudos nos estabelecimentos de ensino infantil, com a perspectiva da parceria público-privada no município de Uberlândia, são centralizados. No entanto, reconhece-se que as empresas têm atuado em vários campos do ensino com prestação de serviços, agências e redes empresariais de educação, com interesses privados na educação.

Finaliza-se essa discussão com inúmeras indagações, a partir das políticas neoliberais, apresentadas diante das privatizações, terceira via, terceirização da educação, as Parcerias Público-Privadas, a qualidade, o acesso e o direito à educação pública. Acredita-se que talvez ao término do debate proposto tenhamos mais dúvidas, comparando ao que foi proposto no início da seção por constituir uma política educacional que permeia a história da educação

brasileira e, ao mesmo tempo, que os dados revelem que nos últimos anos essa política empresarial se intensificou, o que exige avaliação e estudos.

Assim, na próxima seção propõe-se apresentar as discussões e resultados da pesquisa de campo, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais da educação que atuam na inspeção escolar. Os resultados das entrevistas realizadas buscam analisar o direito à educação infantil de qualidade, a partir dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, analisados em consonância com o PME (2015-2025), bem como seus Relatórios de Monitoramento.

6. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: A PERSPECTIVA DO GRUPO DE INSPETORES (AS) DA SME

A presente seção se propõe a discutir e analisar como o direito à educação infantil de qualidade na Rede Municipal de ensino de Uberlândia tem se efetivado na perspectiva do grupo de inspetores/as que atuam na rede municipal. Utilizou-se como referência as dimensões dos indicadores de qualidade (BRASIL, 2009) e as estratégias do Plano Municipal de Educação (2015-2025) para a etapa da educação infantil. A partir de entrevistas semiestruturadas, foram analisadas as seguintes dimensões: a participação e avaliação do Plano Municipal de Educação (2015-2025); análise da proposta pedagógica da educação infantil no município de Uberlândia; a formação e condições de trabalho dos profissionais; o envolvimento das famílias no processo educacional das instituições de educação infantil; e o direito a uma educação de qualidade no atendimento da educação infantil.

Esclarece-se que o Roteiro da Entrevista (Apêndice A) foi estruturado em dois momentos: o primeiro com informações referentes ao **perfil do (a) entrevistado(a)** como tempo de trabalho, formação, regiões em que atua como inspetor nos estabelecimentos educacionais e envolvimento e quantitativo de escolas atendidas. No segundo momento da entrevista encontram-se as observações do **trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil**. Neste percurso da entrevista foram organizadas as dimensões avaliativas, tendo como referência os IQEI, apresentados na seção quatro deste estudo, que contribuem para analisar o Plano Municipal de Educação, principalmente nas estratégias e metas relacionadas à Educação Infantil (Planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho dos profissionais, participação das famílias). E, por fim, as questões relacionadas à avaliação do Plano Municipal de Educação, com reflexões sobre o direito à educação de qualidade.

A perspectiva teórico-metodológica que orientou a pesquisa exigiu aproximar-se da realidade das escolas da rede municipal, pois compreendemos que o conhecimento do todo requer o movimento entre a totalidade e as particularidades. Diante disso, estabelecemos os nexos entre a realidade específica e a totalidade, o que contribuiu para responder às questões problematizadas do estudo.

Para apreender como as políticas educacionais foram construídas e implementadas na rede educacional do município de Uberlândia, em especial na realidade das escolas de educação infantil, privilegiou-se o grupo da inspeção escolar da SME, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, com 15 profissionais que atuam no setor. Foram entrevistados

cinco profissionais no 2º semestre/2021, entre agosto e dezembro, e (10) dez profissionais no 1º e 2º semestres de 2022.

A escolha dos (as) entrevistados (as) aconteceu aleatoriamente, a partir das entregas dos TCLE. Inicialmente entrou em contato com a Coordenação da Inspeção Escolar da SME para apresentação da proposta da pesquisa, juntamente à aprovação do CEP/UFU (ANEXO I). A coordenação propôs à pesquisadora participar da reunião virtual com a equipe, a partir da agenda de reuniões e encontros coletivos que acontecem semanalmente com o grupo da inspeção. No dia e horário agendados com a coordenação e o grupo de inspetores (as), foi encaminhado o link que propiciou a participação na reunião dos(as) inspetores(as) para a exposição da pesquisa e o convite para participação da entrevista.

Após realizar os esclarecimentos dos objetivos e a metodologia adotada ao grupo, foram encaminhados os TCLE impressos, entregues na SME, e também por e-mail, disponibilizado individualmente aos profissionais. Com a entrega dos termos pelos profissionais, a pesquisadora entrou em contato com cada participante para o agendamento das entrevistas virtuais, conforme dias e horários por eles disponibilizados.

Vale ressaltar que no 1º semestre de 2021 foram realizadas duas pré-entrevistas com os participantes que se dispuseram a analisar e ajustar as questões propostas e, em seguida, foram feitas adequações. Diante das correções e ajustes, retornamos com o agendamento das entrevistas, a princípio com os cinco primeiros participantes que assinaram e entregaram o TCLE no 2º semestre de 2021. As demais entrevistas foram agendadas com os participantes no 1º e 2º semestres de 2022. Nas transcrições das entrevistas foram preservadas as identidades dos participantes, conforme previsto no TCLE. Para nomeá-los foi designado para cada entrevistado(a) o nome de um(a) escritor(a) brasileiro(a): Cecília Meireles; Jorge Amado; Clarice Lispector; Lygia Fagundes; Machado de Assis; Adélia Prado; Manuel Bandeira; Graciliano Ramos; José de Alencar; Hilda Hilst; Vinícius de Moraes; Érico Veríssimo; Lima Barreto; Cora Coralina; e Rubem Alves.

Foram realizadas 15 entrevistas em cujo roteiro constavam 29 questões que abrangeram as dimensões relacionadas aos IQEI: a avaliação dos(as) entrevistados(as) referentes à importância e a efetivação do **Plano Municipal de Educação** (2015-2025); a **Proposta pedagógica** da educação infantil; a **Formação e condições de trabalho dos profissionais**; o **Envolvimento das famílias** no processo educacional; e o **Direito e qualidade** no atendimento da educação infantil. As entrevistas foram gravadas pela plataforma *Google Meet*, de videoconferências do Google pertencente ao *Workspace*. O tempo das entrevistas ocorreu aproximadamente entre 1h30min e 2h30min. Depois de

transcritas, foram analisadas e confrontadas com o referencial teórico que articulou a pesquisa e fundamentou a análise.

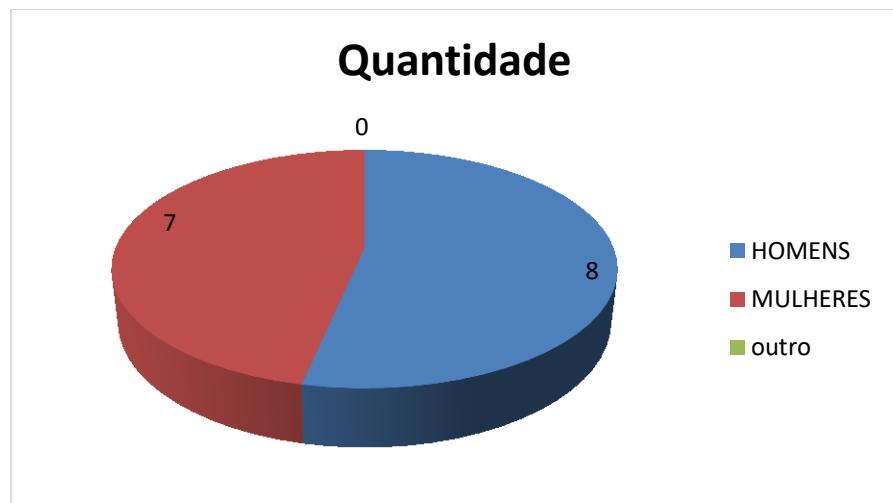
Tendo em vista a análise de conteúdo (Bardin, 2011), algumas etapas foram necessárias para organizar e analisar os dados coletados. Assim, foi realizada uma primeira etapa com a pré-análise do material com a leitura dos relatos, seleção dos principais documentos privilegiados para análise e seleção de bases representativas, homogêneas e pertinentes.

A exploração do material foi realizada a partir das etapas da codificação e categorização do material. Dessa forma, a codificação dos recortes foi necessária e aconteceu a partir dos depoimentos registrados, utilizando as temáticas das dimensões construídas, enumerando as presenças e frequências das informações, e a categorização seguiu utilizando os critérios semânticos das informações coletadas. Após essas etapas, foi realizada a interpretação dos resultados por meio da inferência (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BARDIN, 2011)

6.1 Perfil dos entrevistados

A inspeção escolar é constituída por 31 inspetores(as), sendo 21 mulheres e 10 homens. Os profissionais que atuam na inspeção escolar da SME são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de natureza administrativa envolvendo a legislação, estrutura, organização e funcionamento das escolas da rede municipal e de natureza pedagógica, com o acompanhamento e o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, coordenação, assessoramento e intervenção pedagógica perante as unidades escolares, conforme Lei Complementar n.º 661, de 8 de abril de 2019.

Atualmente o grupo da inspeção é constituído por 30 inspetores(as) efetivos(as) e um contratado(a). Todos os participantes da pesquisa fazem parte do quadro de inspetores(as) efetivos(as) e, diante das especificidades destacadas do grupo de inspetores(as). Por meio do Gráfico 2, o perfil dos(as) entrevistados(as) que se prontificaram a participar das entrevistas é apresentado:

Gráfico 2: Gênero dos/as entrevistados/as

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas nas entrevistas realizadas (2022).

Conforme representação por meio do Gráfico 2, quanto ao gênero dos(as) entrevistados(as), destaca-se a participação de oito participantes do sexo masculino e sete do sexo feminino. Vale ressaltar que nenhum(a) participante declarou a opção outro e que o grupo de participantes das entrevistas apresenta números aproximados de indivíduos tanto do gênero masculino e feminino, com diferença de apenas um ponto entre um grupo e outro. Todos os(as) entrevistados(as) são efetivos no cargo, alguns com mais tempo de atuação e outros que tomaram posse recentemente no cargo, convocados(as) há aproximadamente um ano, um ano e meio. Esses dados são representados por meio do Gráfico 3.

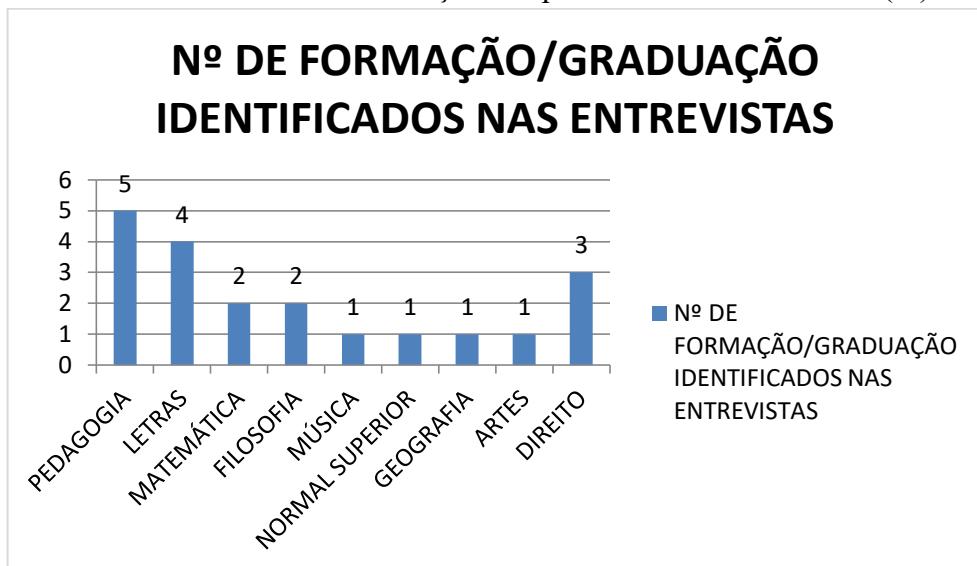
Gráfico 3: Tempo (em anos) de atuação no cargo dos profissionais entrevistados(as)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas nas entrevistas realizadas (2022).

Conforme demonstra o Gráfico 3, verifica-se que dos 15 participantes da entrevista, três profissionais estão atuando no cargo entre um a três anos; três participantes declararam possuir entre seis a dez anos de atuação; e nove entrevistados(as) confirmaram ter de 11 a 15 anos de atuação na inspeção escolar.

Quando questionados sobre a formação profissional em nível de graduação, foi identificada uma variedade de cursos de graduação dos(as) inspetores(as) que atuam na SME, conforme apresentado por meio do Gráfico 4.

Gráfico 4: Cursos de Graduação dos profissionais entrevistados(as)

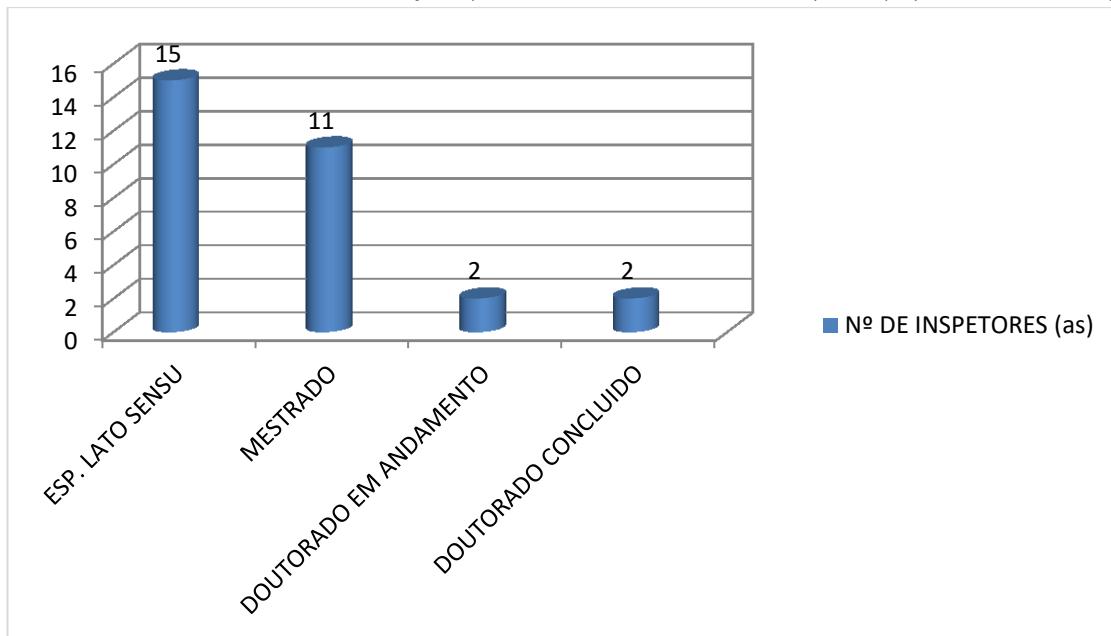


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas nas entrevistas realizadas (2022).

A partir do Gráfico 4, observa-se que cinco profissionais que atuam na inspeção escolar possuem o curso de graduação em Pedagogia e, desses cinco profissionais, dois entrevistados declararam terem feito outros cursos de graduação além de Pedagogia. Um deles(as) informou possuir também Letras e Direito e outro(a) declarou ter cursado a graduação em Letras, curso que teve um número expressivo com quatro entrevistados(as) graduados(as) nesta área. O curso de Direito é o de formação de três entrevistados(as) e todos(as) os três destacaram outro curso de graduação em sua formação, sendo eles Letras e Pedagogia e Letras e Filosofia. Na sequência, obteve-se a graduação em Matemática e Filosofia, com dois entrevistados(as) em cada curso. Quanto às graduações em Música, Normal Superior, Geografia e Artes, estas foram sinalizadas por um(a) entrevistado(a) em cada curso.

Ao serem questionados sobre os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, verificou-se que todos(as) os(as) entrevistados(as) possuem cursos de pós-graduação (especialização) e números expressivos de inspetores(as) com Mestrado e Doutorado, conforme apresentado por meio do Gráfico 5.

Gráfico 5: Cursos de Pós-Graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*) dos(as) entrevistados(as)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas nas entrevistas realizadas (2022).

A partir das informações apresentadas por meio do Gráfico 5, em relação à formação dos(as) entrevistados (as) na pós-graduação, constata-se que todos os participantes da pesquisa relataram possuir pós-graduação: especialização *lato sensu*, sendo que a grande maioria, 13 inspetores (as), apontou o curso de especialização em inspeção escolar e dois inspetores(as) graduados em Pedagogia destacaram suas especializações em Educação Especial, Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, 11 participantes possuem Mestrado e, quanto ao Doutorado, quatro participantes o destacaram em sua formação, sendo dois com o curso em andamento e dois com o Doutorado concluído.

Tais informações revelam que o grupo da inspeção pesquisado é composto por profissionais qualificados e em busca de ampliação dos conhecimentos e bases teóricas para o exercício da função.

Quanto ao número de escolas em que atuam e as modalidades de educação que as instituições atendem, foram encontradas 76 escolas atendidas pelos(as) inspetores(as) na rede

municipal, distribuídas entre as EMEIs, OSCs e escolas com atendimento aos ensinos fundamental e infantil e Escolas do Ensino Fundamental. A maioria dos entrevistados(as), 12 inspetores(as), realiza atendimento em cinco instituições, um inspetor(a) atua em seis escolas, um(a) inspetor(a) acompanha o trabalho de sete escolas e ainda outro(a) realiza o trabalho em três instituições.

Por meio do Gráfico 6, os números dos estabelecimentos atendidos pelos(as) inspetores (as) entrevistados(as) encontram-se representados e classificados em: Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), EMEIs e OSCs.

Gráfico 6: Modalidades das instituições atendidas pelos(as) entrevistados(as)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas nas entrevistas realizadas (2022).

Conforme o Gráfico 6, os(as) entrevistados(as) relataram o atendimento em 23 EMEIs que realizam o atendimento no ensino infantil, 21 OSCs são acompanhadas pelo trabalho dos(as) inspetores(as) participantes da pesquisa, sendo uma delas localizada na zona rural e, ainda, 15 EMEFs. Essas EMEFs também realizam atendimento à educação infantil, especialmente nos 1º e 2º períodos, ressaltando que seis dessas EMEF representados por meio do Gráfico 6 estão localizados na zona rural.

É importante demonstrar, a partir dos quantitativos de EMEIs e OSCs identificados no atendimento dos(as) inspetores(as), a distribuição por região em que estão localizadas as instituições informadas, no contexto da cidade de Uberlândia: **zona norte, sul, leste, oeste, centro**. Por meio do quadro a seguir, foram listadas as cinco zonas e os respectivos bairros de Uberlândia que integram a divisão, conforme apresentação no Portal oficial da PMU.

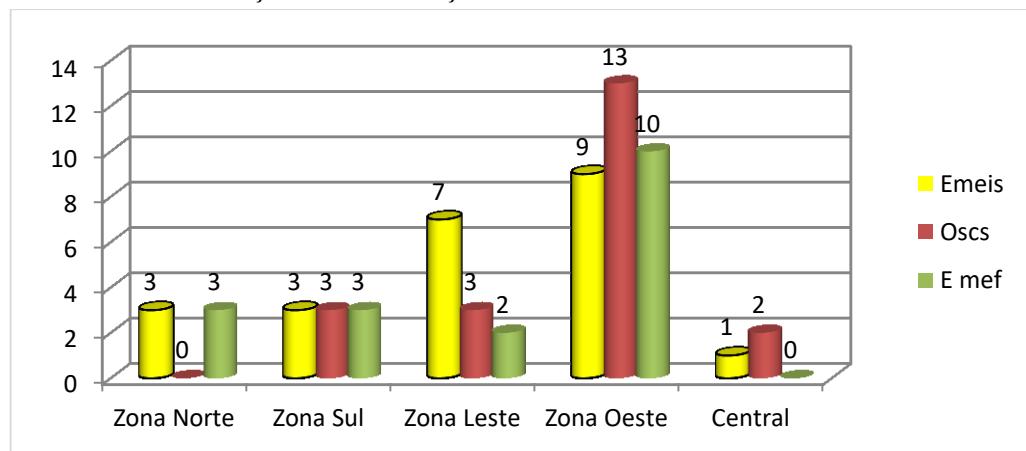
Quadro 6: Divisão dos bairros nas zonas do município de Uberlândia

Regiões/zonas	Bairros
Zona Norte-16	Presidente Roosevelt; Jardim Brasília; São José; Marta Helena; Pacaembu; Santa Rosa; Residencial Gramado; Nossa Senhora das Graças; Minas Gerais; Maravilha; Distrito Industrial; Polo Moveleiro e Distrito Industrial.
Zona Sul-19	Tubalina; Cidade Jardim; Nova Uberlândia; Patrimônio; Morada da Colina; Vigilato Pereira; Saraiva; Lagoinha; Carajás; Pampulha; Jardim Karaíba; Jardim Inconfidência; Santa Luzia; Granada; São Jorge; Laranjeiras; Shopping Park; Jardim Sul; Gávea.
Zona Leste-19	Santa Mônica; Tibery; Segismundo Pereira; Umuarama; Alto Umuarama; Custódio Pereira; Aclimação; Mansões Aeroporto; Alvorada; Novo Mundo; Morumbi; Residencial Integração; Morada dos Pássaros; Jardim Ipanema; Portal do Vale; Granja Marileusa; Grand Ville.
Zona Oeste-21	Jaraguá; Planalto; Chácaras Tubalina; Jardim das Palmeiras; Jardim Canaã; Jardim Patrícia; Jardim Holanda; Jardim Europa; Chácaras Panorama; Mansour; Luizote de Freitas; Dona Zulmira; Taiaman; Guarani; Tocantins; Morada Nova; Morada do Sol; Monte Hebron; Residencial Pequis.
Central- 11	Centro, Fundinho, Nossa Senhora Aparecida, Martins, Osvaldo Rezende, Bom Jesus, Brasil, Daniel Fonseca, Cazeca, Lídice e Tabajaras

Fonte: Portal da PMU (2022).

A partir do Quadro 6, com a descrição dos bairros de Uberlândia nas respectivas zonas, as instituições atendidas pelos(as) entrevistados(as) nos setores foram classificadas e organizadas de acordo com a localização das escolas referenciadas na entrevista. Essas informações estão no Gráfico 7.

Gráfico 7: Localização das instituições escolares nos setores/zonas de Uberlândia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas nas entrevistas realizadas (2022).

De acordo com o Gráfico 7, pode ser constatado que: a Zona Norte é atendida pelo grupo de inspetores(as) em três EMEIs e três EMEFs e nenhuma OSC; na Zona Sul, percebe-se a mesma quantidade, ou seja, três EMEIs, três OSCs e três EMEFs atendidas pelos entrevistados(as); na Zona Leste, há uma presença maior de EMEIs atendidas pelos participantes da pesquisa com sete escolas e as OSCs com três instituições e duas EMEFs; na Zona Oeste, verifica-se uma quantidade maior de escolas atendidas pelo grupo da inspeção, sendo nove EMEIs, 13 OSCs e 10 EMEFs; e na Região Central de Uberlândia, essa quantidade apresenta números inferiores às demais, com uma Emei, duas OSCs e nenhuma EMEF.

Após apresentar o primeiro momento da entrevista relacionada ao perfil do(a) entrevistado(a), e também às características e localização das instituições que indiretamente serão avaliadas no processo da coleta de dados, pretende-se discorrer acerca dos resultados do segundo momento do estudo relacionado ao trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. Entende-se que o grupo de inspetores(as) que participou da pesquisa tem como referências os trabalhos e as observações realizadas com as equipes, principalmente das 23 EMEIs e 21 OSCs identificadas em seus roteiros de trabalho, nos anos de 2021 e 2022, quando aconteceram as entrevistas.

Pretende-se, por meio das dimensões, compreender e analisar o direito à educação infantil de qualidade na Rede Municipal de ensino de Uberlândia, a partir dos apontamentos ressaltados na entrevista semiestruturada, com a participação do Grupo de Inspectores da SME do município, diante das dimensões dos Indicadores de qualidade (planejamento institucional,

formação dos profissionais, participação da família), conforme preconiza o Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025).

Para a criação das categorias, foram utilizados os cinco critérios destacados por Richardson (1999) e Bardin (2011), a saber:

- **Exaustividade:** garantir a abrangência de informações e dados que contemplem a temática;
- **Exclusividade:** restringir as informações a um único conjunto, não podendo dar margem a outras classificações;
- **Concretitude:** utilizar termos concretos, facilitando o entendimento e evitando-se distorções de ideias;
- **Homogeneidade:** garantir, entre as categorias, elementos de mesma natureza com princípios integrados a partir de ideias semelhantes; e
- **Objetividade e fidelidade:** determinar, nitidamente, as variáveis e os elementos que influenciam a distribuição das informações em uma categoria fixada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o processo de codificação envolve várias etapas. Devem ser avaliados os dados na busca por regularidades e padrões com a identificação dos tópicos encontrados no material selecionado. Logo, é necessário identificar palavras e frases que representam estes tópicos e padronizações das informações. Nesse sentido, as palavras e frases vão delineando as categorias de codificação dos dados. Sendo assim, as categorias representam uma forma de classificar os dados transcritos e selecionados.

Diante dos critérios, foram elaboradas as categorias a seguir, com o objetivo de direcionar as reflexões e apresentar os conhecimentos avaliativos propostos na pesquisa, desde seu ponto de partida. Assim, definiu-se:

- **Categoria 1: Participação e avaliação do grupo de inspetores da SME do município de Uberlândia sobre o PME:** propostas do plano, compreensão das metas e estratégias do plano, participação e conhecimento dos/as participantes da pesquisa do PME.
- **Categoria 2: Proposta pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia:** planejamentos, prática educativa, ações e projetos desenvolvidos nas instituições, conceito de infância e culturas infantis, recursos pedagógicos.
- **Categoria 3: Formação e condições de trabalho dos profissionais:** formação inicial dos profissionais que trabalham na educação infantil do município, oportunidades e realização de formações continuadas com esses profissionais, salários, plano de cargos e carreiras.

- **Categoria 4: Envolvimento das famílias no processo educacional das instituições de educação infantil do município:** comunicação das instituições de educação infantil com as famílias e relação dos profissionais com as famílias.
- **Categoria 5: Direito e qualidade no atendimento da educação infantil do município de Uberlândia:** a política educacional do município, atendimento das crianças na educação infantil, investimentos no processo educacional das crianças.

Uma vez organizadas as categorias, apresentam-se as análises dos depoimentos dos entrevistados/as e reflexões a partir do problema de pesquisa e dos objetivos propostos. Assim, inicia-se o debate verificando a participação e a avaliação do PME (2015-2025) com o grupo de inspetores/as que atuam na RME.

6.2 Participação e avaliação do PME (2015-2025)

Quando há referência ao PME (2015-2025), recorre-se aos vários pesquisadores que direcionaram seus estudos na avaliação e acompanhamento do PNE que orientou a elaboração do primeiro plano para o município de Uberlândia. Aguiar (2010), Dourado (2010; 2013; 2017) e Saviani (2017) trazem suas contribuições avaliativas e reflexivas sobre as políticas públicas na efetivação das metas e estratégias das diretrizes do plano. Vale também destacar outros autores, como Vieira (2010, 2014), Capuzzio e Araújo (2016), Aranda, Rodrigues e Militão (2020), Coutinho e Alves (2019), Siqueira (2020), que apresentam discussões sobre as políticas de monitoramento dos planos decenais, políticas de formação, valorização dos professores, desigualdades de acesso, universalização do ensino, bem como o direito à educação de qualidade.

Ao direcionar o debate exclusivamente para o PME do município de Uberlândia, foram encontrados pesquisadores/as que trouxeram contribuições para o processo avaliativo na elaboração do plano e acompanhamento da efetivação das metas e estratégias com estudos significativos do documento e, dentre eles, podem ser citados: Ferreira, Antunes e Mendes (2015); Antunes (2019); Novais e Souza (2019); Pereira (2019) e Alves (2021).

O PME de Uberlândia, primeiro plano do Município, elaborado para o decênio de 2015 a 2025, para cumprir o disposto no art. 8º, da Lei Federal n.º 13.005/2014, do PNE, representou um avanço para a educação, com apresentação dos seguintes seis eixos temáticos: Sistema Municipal de Ensino; Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; Qualidade da Educação: democratização e Aprendizagem; Gestão Democrática; Valorização dos

Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho; e Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social. Esses eixos foram sistematizados a partir de metas, diretrizes, estratégias e prazos, que são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas pelos órgãos competentes, tais como a SME, o CME e o Fórum Municipal de Educação (FME).

O PME foi elaborado a partir de movimentos coletivos envolvendo toda a rede de ensino do município, com espaços na promoção de diálogo entre os vários membros. Primeiramente, foi proposta a formação de uma Comissão pertencente ao Conselho Municipal de Educação (CME) solicitada pela SME. Após sua constituição, a Comissão elaborou o Documento Referência, após diversas reuniões com os órgãos competentes (SME, SRE, UFU, ONGs) e apresentação de orientações enviadas juntamente ao documento, com a participação das instituições educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino para discussão e proposição de Emendas (PEREIRA, 2019).

Nesse processo de avaliação e reflexão do documento, as instituições de ensino elegeram os delegados que participaram do “Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação – Por Uma Cidade Educadora”. Aproximadamente, 687 participantes estiveram presentes, distribuídos nos seis eixos temáticos, para discutir a proposta, elaborar, votar e aprovar o documento (UBERLÂNDIA, 2015).

Diante de todo esse movimento proposto para a elaboração do PME (2015-2025) pela rede pública do município de Uberlândia, os entrevistados/as foram questionados quanto à sua participação na elaboração do plano. Percebeu-se que os/as inspetores/as efetivos/as há mais de 10 anos lembram e tiveram uma participação ativa nesse processo. Já os inspetores/as efetivos/as no cargo mais recente não recordam desse movimento e tiveram mais dificuldades em lembrar-se da elaboração do Plano.

Ressalta-se o depoimento de Manuel Bandeira, participante da entrevista que apresenta elementos importantes desse movimento e algumas preocupações políticas com relação ao PME.

Então, o primeiro ganho que eu acho da cidade que não tinha discutido um plano de forma democrática e isso aconteceu em 2013. Para você ter ideia foi quase mais de dois anos de discussões. Começou em 2013, na verdade. Foi 2013, 2014 e o plano aprovado em meados de 2015. Então, o grande ganho foi essas discussões que tiveram de forma coletiva. Tivemos o Congresso³ que demorou seis meses também. Só o congresso demorou quase

³ O PME (2015-2025), em seu art. 7º, esclarece que “o Município de Uberlândia deverá promover a realização de, pelo menos, 2 (dois) congressos municipais de educação até o final do decênio, articulados e coordenados pelo Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação”. Em

meio ano. É... o plano em si é um documento que tem várias ideias, várias mãos e até hoje um dos questionamentos que a atual gestão faz, na primeira fase eles fizeram, e agora eles fazem de novo. É a dificuldade de avaliação do plano (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Hilda Hilst esclarece que foram vários momentos na construção do plano, incentivando e motivando as escolas a participarem na elaboração do documento, no qual a inspeção trabalhou intensamente, orientando e envolvendo os profissionais no processo democrático de diálogo e troca de conhecimento.

[...] Então, a gente teve que trabalhar muito nessa questão da importância desse plano, mostrar, gente é importante, sim. O pessoal às vezes dizia: mas isso aqui não vai dar em nada. Mas, se a gente não fizer nada, nunca que vai dar nada, né? Então, nós temos que começar em algum momento, nós temos que colocar nossa voz; então assim, eu considero que foi muito positivo esse aspecto da discussão para a construção do plano. Realmente foi muito discutido (ENTREVISTA – HILDA HILST, 2022).

Percebe-se que as estratégias e metas estabelecidas pelo Plano precisam ser monitoradas e avaliadas constantemente, conforme preconiza o PME. No entanto, existem dificuldades em realizar essa avaliação. Verificam-se falhas no percurso do monitoramento, conforme ressaltado pela entrevistada Clarice Lispector:

Eu vejo que tem que ter mais consciência política, concepção de legislação pra coisa acontecer. Nós temos aquele plano, qual é? Tem um plano que inclusive foi em janeiro ou fevereiro que ele já expirou e cadê o movimento pra atualizar o documento [...], parece que está tudo parado, o negócio parece que a educação está à margem (ENTREVISTA – CLARICE LISPECTOR, 2022).

Os dizeres destacados por Clarice Lispector denotam o desprezo da educação pelas políticas públicas e expressa sua preocupação quanto ao acompanhamento e cumprimento das diretrizes, metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, com o objetivo de aferir a evolução da proposta do documento.

seu Parágrafo único destaca que “os Congressos municipais de Educação de que trata o caput deste artigo, realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre eles, com o objetivo de avaliar a execução deste PME e subsidiar a elaboração do plano municipal de educação” (LEI n.º 12.209, de 26 de junho de 2015). A SME destinou no Calendário Escolar, em 2014, dois dias escolares para favorecer a discussão nas escolas da rede pública municipal a fim dos profissionais da educação debater e elaborar as emendas do Documento Referência do PME. E nesses momentos escolher os representantes/delegados/as para participar da segunda etapa de elaboração do PME que aconteceu no I Congresso Municipal de Educação-PME: por uma cidade educadora. O Documento Referência do PME foi encaminhado ao Congresso de Educação que iniciou em 11/09/2014 e estendeu até dia 12/11/2014, com encaminhamentos e condições para a definição do texto discutido e aprovado em plenária final. O documento final foi entregue à SME pelo Conselho Municipal de Educação no dia 27/11/2014. No Congresso participaram 687 profissionais da educação (618 delegados/as, 54 observadores/as, 16 convidados/as), divididos nos seis eixos temáticos do PME (2015-2025) (NOVAIS; SOUZA, 2020).

Clarice Lispector ressalta que o Plano expirou em janeiro e fevereiro, referindo-se aos ciclos de monitoramento e avaliação, principalmente quanto ao relatório do terceiro ciclo avaliativo, referente aos anos de 2019-2021, que ainda não foi divulgado. Isso denota impasses, e até certo desinteresse das políticas do atual governo na efetivação das ações e estratégias do PME. Quando ela questiona o movimento para atualizar o documento, verifica-se uma inquietação diante do PME e o distanciamento das informações referentes à efetivação das propostas.

Então, observa-se que são necessários maiores esclarecimentos dos movimentos propostos para a efetivação do PME e políticas públicas de governo consistentes para dar continuidade ao movimento do Plano Decenal. As informações e a não divulgação dos direcionamentos das políticas públicas ao PME ocasionam uma descrença nos profissionais. Por isso, o questionamento de Clarice sobre o movimento para atualizar o documento. E, inclusive, o objetivo dessa pesquisa, inicialmente, apontava o terceiro relatório como proposta de análise para este estudo e teve que ser excluído, neste momento, por não ter conseguido acesso às informações.

Em seu relato, Manuel Bandeira justifica a dificuldade para a realização dos ciclos de monitoramento e avaliação do Plano e esclarece a dinâmica proposta para o processo de construção das emendas, do qual participou e elegeu delegados e observadores do Congresso. Essa preocupação é ressaltada pelo participante:

[...] esse plano é difícil de monitorar, de avaliar, não tem questão quantitativa, muito longo, repete muito. Mas tudo isso por causa da dinâmica do Congresso. Foi um Deus nos acuda no Congresso. Todo mundo queria repetir as coisas, garantir no seu eixo. Como era dividido em eixos, então quem estava no eixo 1 não sabia quem estava no eixo 2, discutindo o quê. Então falavam: vamos colocar aqui porque não tenho certeza se vão colocar lá. Então, ficou muito repetitivo mesmo. Mas eu vejo que a dinâmica de construção coletiva tem dessas coisas (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Embora a tarefa do Congresso tenha sido discutir as propostas por eixos, elaborar e aprovar o documento final, entende-se que a dinâmica democrática de elaboração contribuiu para que o PME se tornasse extenso e repetitivo. Reconhece-se que a estrutura e organização do Plano proposto pelas políticas daquele momento coletivo e com a representatividade dos profissionais contribuíram para um formato diferenciado, o que, na visão de Manuel Bandeira, dificulta a efetivação das etapas do monitoramento avaliativo para o decênio. Mas será que esse motivo justifica a dificuldade do monitoramento avaliativo? Ou existem outros aspectos envolvidos? Desinteresse das políticas públicas do atual governo, por exemplo.

Graciliano Ramos também apresenta aspectos voltados à política de avaliação do Plano, que deve acontecer de dois em dois anos, e sua referência às políticas públicas como documento norteador da educação:

[...] o Plano Municipal Educação foi implementado a partir de 2015. E nós estamos aí, cada, tem um período aí que ele é avaliado. Enfim, não tenho acompanhado muito esses processos, esses *feedback*, esses processos de avaliação prá ver, mensurar o que ele tem alcançado de resultado. De fato, eu não tive acesso a esses relatórios, esses documentos que avaliam o PME. Mas a impressão que nós temos é que é... talvez ele tenha se tornado como um documento referência para as políticas públicas. Até pelo fato dele não aparecer muito nas publicações, legislações e decretos que temos atualmente, então significa que de certa forma ele foi, podemos dizer assim, secundarizado. Então eu vejo que não se faz referências tanto ao Plano Municipal de Educação como uma espécie de política de estado. Como ele deveria ser. Então, aparentemente ele não tem sido implementado da forma como ele está definido. O documento, ele é...um documento que foi elaborado a partir de 2013 e ele pegou aquela transmissão do Plano, do primeiro Plano Nacional de Educação para o segundo Plano Nacional de Educação, a Lei 13.005 de junho de 2014. [...] acaba que fica um documento meio que esquecidinho; aí está meio longe dos holofotes das políticas (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Hilda Hilst também manifesta sua insatisfação quando o processo de monitoramento do Plano Municipal ressalta a estratégia referente à valorização dos profissionais, apresentada no papel, mas, na realidade as políticas não demonstram interesse em efetivá-la.

Após a aprovação do Plano que foi a questão do monitoramento. Não me surpreendeu as avaliações no sentido em alguns quesitos, por exemplo o processo da valorização dos profissionais. Muita coisa foi ali colocada no plano e que a Secretaria não colocou em prática e que a gente vê que demandaria realmente uma maior vontade política. Demandaria muitos arranjos políticos, demandaria outras situações e que eu já imaginei mesmo que não surtiria efeito, que não teria resultado (ENTREVISTA – HILDA HILST, 2022).

Observa-se, por meio dos depoimentos dos(as) entrevistados(as), que o PME se constitui em um documento relevante para a rede, mas não tem cumprido seu propósito e objetivos. Há necessidade de mais referências acerca do documento nas condutas das políticas públicas de Uberlândia, bem como divulgação das etapas/ciclos de monitoramento avaliativo e direcionamentos propostos pela gestão do município de Uberlândia. Diante dos relatos, identifica-se que os profissionais não possuem clareza das etapas e da forma como são elaborados os ciclos avaliativos do PME.

Conforme previsto inicialmente no PME (2015-2025), no decorrer do decênio, a cada dois anos deve acontecer monitoramento e avaliação, para aferir o avanço no cumprimento

das diretrizes. As diretrizes direcionam os objetivos para a melhoria da educação, diante das metas e estratégias que constituem caminhos para o desenvolvimento e planejamento das propostas com o objetivo de alcançar a melhoria da educação.

Os relatórios de monitoramento e de avaliação são elaborados por uma comissão coordenadora que organiza a redação do documento, com a apresentação das metas, diretrizes e estratégias alcançadas, bem como anexos com documentos que sinalizam a efetivação dos objetivos propostos. As informações são obtidas por meio dos dados oficiais e dos diversos setores da SME: inspeção escolar; Cemepe; estatística; transporte escolar; Programa Municipal de Alimentação Escolar – PMAE; financeiro; manutenção; e conservação de mobiliários e setor tecnológico.

Assim, para o decênio de 2015 a 2025 estão previstos cinco ciclos de monitoramento: 1º ciclo – 2015 / 2017; 2º ciclo – 2017 / 2019; 3º ciclo – 2019 / 2021; 4º ciclo – 2021 / 2023; e 5º ciclo – 2023 / 2025 (UBERLÂNDIA, 2017). Até o momento, foram divulgados dois Relatórios de Monitoramento, referentes aos 1º e 2º ciclos. Segundo a Comissão Coordenadora de Avaliação e Monitoramento, o terceiro relatório ainda não ficou pronto para ser divulgado e encontra-se em fase final para alguns ajustes. Então, observa-se algumas dificuldades no acompanhamento e monitoramento avaliativo do PME. Mais uma vez, reforçamos que o terceiro relatório não poderá ser analisado neste estudo, devido ao seu acesso não estar disponível.

Ao analisar o Plano, Cecília Meirelles ressalta o seu significado para a educação, mas, ao mesmo tempo, destaca sua angústia quanto à sua aplicação e efetivação na prática. Pontua que suas propostas estão distantes da realidade: “[...] nosso plano ele existe lá. Então, eu acho que o plano ele é muito fraco ainda. Eu acho que ele tem um poder para transformação, mas ainda não ganhou essa força que a gente almeja, não”. Cecília Meirelles complementa:

Nós temos um Plano Municipal de Educação e nós temos uma instrução normativa. Quem está falando mais alto? A instrução normativa. Então, onde que eu falo que o Plano fica estacionado. Então, o que direciona as EMEIs? As instituições que são conveniadas? As OSCs conveniadas com o município? A gente segue o quantitativo da instrução normativa, tanto é que quando elas vão fazer fluxograma de pessoal é baseado na nossa instrução normativa, quantidade de adulto por criança. [...] Plano Municipal de Educação? Está lá guardadinho (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Verifica-se um grande desafio, juntamente à comunidade escolar, quanto ao propósito e aos objetivos do PME. As políticas públicas precisam investir, direcionar e dialogar sobre as

metas e estratégias que estão sendo efetivadas, para que os profissionais atribuam o valor e a importância ao PME na transformação da educação.

Nesse sentido, ressalta-se o quanto as Políticas de Estado são fundamentais para o avanço e a construção dos projetos amplos da educação, pautados nos diferentes setores da sociedade, avançando com o apoio social, grandiosidade e orçamento por um período longo, independente das trocas de governo. Assim, o PME é um exemplo dessas políticas de Estado, e vale ressaltar que o movimento para a elaboração do PME do município iniciou-se em 2013, na gestão do governo do Gilmar Machado/PT (2013/2016), com movimentos de diálogo, estudos e participação dos representantes de várias categorias dos profissionais da educação para a construção do documento.

O documento foi aprovado e entrou em vigência em 2015, com a promulgação da Lei n.º 12.209, de 26 de junho de 2015, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE. Compreende-se que o decênio para efetivação do PME se iniciou com o governo do Gilmar Machado e teve sua continuidade com o atual governo Odelmo Leão Carneiro, eleito em dois mandatos consecutivos (2017/2020 e 2021/2024).

Diante disso, ressalta-se que os relatórios de monitoramento que avaliam a efetivação das estratégias do PME e as ações para a concretização das metas do Plano são reflexos das políticas atuais, dos investimentos e do compromisso da atual gestão com a educação do município. Embora o PME faça parte de uma política de Estado, denota-se certo desinteresse da atual administração na execução e efetivação das metas e estratégias privilegiadas na elaboração do documento. Entende-se que, ao contrário da política de estado, as políticas de governo são planejadas conforme as ideologias do grupo político e dos interesses de quem está no poder.

Nesse direcionamento, Ferreira, Antunes e Mendes (2015) reforçam que o PME para o município de Uberlândia representou um avanço, constituindo uma Política de Estado que se configurou na lei municipal aprovada pelo poder legislativo e sancionada pelo chefe do Executivo. Isso representou uma conquista para a efetivação de um plano educacional, em longo prazo, estendendo o período para as diferentes gestões públicas. Ao mesmo tempo, os autores destacam que o Plano tem suas falhas e reconhecem sua importância diante do que é proposto pelas políticas nacionais. Observa-se a valorização de uma política democrática de construção, permeada por idas e vindas, diálogos, acertos, recomeços e processos avaliativos constantes. É o compromisso de cada profissional, na efetivação das propostas e metas

estabelecidas, no qual o estudante é o protagonista do direito à educação de qualidade. Lygia Fagundes expressa essa questão em seu depoimento:

Toda rede precisa ter um plano, porque senão ela não é rede. E a rede municipal apresenta o seu plano e esse plano tem que trilhar naquilo que é proposto pelo Estado e tudo isso com aquilo que é proposto com a instituição maior da Educação no país que é o MEC. Eu digo sempre o seguinte não existe o plano perfeito, mas um plano é sempre um caminho, um trilho e nós precisamos de um caminho e de um trilho. O que vai fazer desse plano melhor ou pior é a capacidade que os profissionais têm de pegar esse plano e fazer dele o melhor para o aluno, porque todo plano não pode ser uma imposição. Ele é uma contribuição e um caminho. Se eu souber percorrer esse caminho conforme a necessidade do meu aluno, conforme a progressão, partindo do ponto de onde o meu aluno está, o plano é sempre bom. E é uma forma também de assegurar o mínimo para cada um, um norte para aqueles que não têm experiência e o mínimo para cada aluno na sala de aula, conforme a situação de cada turma, cada aluno, cada escola. Mas o plano é um caminho. Eu sempre penso assim (ENTREVISTA – LYGIA FAGUNDES, 2022).

Diante disso, pode-se afirmar que o PME, em seu processo de construção, evidenciou os problemas na rede educacional da cidade de Uberlândia, avaliando as dificuldades dos profissionais do município, compartilhadas pelas suas trajetórias cotidianas no processo educacional nos espaços institucionais, destacando os diversos desafios para a efetivação de uma educação inclusiva, de qualidade, na qual os dados são ocultos (ANTUNES, 2018).

Nas entrevistas, quando se remete às propostas do PME (2015-2025) para a educação infantil, os(as) entrevistados(as), em sua maioria, ressaltaram a universalização de vagas para essa etapa de ensino. Érico Veríssimo destaca as Estratégias 1 e 2, do Plano Municipal de Educação, para o público infantil, sintetizando em seus dizeres: “eu acredito que a expansão, eles buscam expandir o número de alunos na educação infantil. É uma das estratégias”. Por sua vez, segundo Graciliano Ramos:

Olha... objetivamente eu não lembro o que está lá no plano. Não me recordo. Acho que ele deve espelhar um pouco das metas de alcançar a universalização das crianças de 4 a 5 anos. A questão da creche de zero a três. Mas em termos quantitativos, eu não sei, terei que rever o documento de novo... rsrs... para relembrar (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Hilda Hilst também recorda que a ênfase do plano para a educação infantil está voltada para a garantia de vagas e no direito à educação, principalmente para as crianças de até três anos de idade, Estratégias 1 e 2, do documento:

[...] Mas uma coisa que eu lembro muito bem: que a gente colocou no plano a questão de vagas, que é o principal. O principal que a gente sofre

na educação infantil é a quantidade de vagas e realmente o direito à educação dessa etapa. A etapa de creche, de zero a três, principalmente [...] (ENTREVISTA – HILDA HILST, 2022).

Conforme destaca Hilda Hilst, a questão principal é a oferta de vagas na etapa da educação infantil. Reconhece-se que a vaga é primordial. No entanto, para garantir a qualidade, como propõem os IQEI (2009), é necessário refletir sobre as interfaces entre as avaliações das condições de oferta e o processo de construção do desenvolvimento infantil. Então, a oferta de vagas não é suficiente para que a qualidade da educação seja efetivada. Outros elementos são necessários, e como exemplos podemos mencionar a gestão democrática e participativa, as formações continuadas, a infraestrutura das escolas, o material pedagógico disponível e a participação da família. Por isso, é fundamental a avaliação da qualidade na educação infantil (GOMES NETO; ROSEMBERG, 1995; CAMPOS, 2020).

Bruno (2020, p.46) salienta que oferta de uma educação infantil em condições de qualidade deve ser compreendida como um direito das crianças, e enfatizada “como um instrumento de justiça social, uma forma de superar as desigualdades e de fortalecer a democracia”, cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica. Entende-se que a qualidade da educação infantil neste sentido será efetivada quando os sujeitos de direitos forem reconhecidos e assegurados o “direito de ser cuidado e educado, para além do contexto familiar em uma instituição que possua todas as condições necessárias para proporcionar o seu desenvolvimento integral”, sem qualquer tipo de restrição ou distinção. (BRUNO, 2020, p. 46).

Na construção do PME (2015-2025), o debate envolvendo a qualidade foi muito discutido, assim como o acesso à educação. Dessa forma, a qualidade da educação está relacionada com as condições de trabalho, quantidade de estudantes por sala e remuneração dos profissionais da educação. Nessas condições, foi elaborada uma estratégia no Plano, apresentando o quantitativo máximo de alunos por sala, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade ofertada (FERREIRA; ANTUNES; MENDES, 2015).

Nessa perspectiva, Pimenta (2017) confirma que diferentes dimensões de avaliação combinam com a qualidade da educação infantil. Além das estratégias avaliativas do desenvolvimento das crianças, deve-se avaliar a infraestrutura física, o trabalho pedagógico, os recursos humanos, além de outros elementos. Dessa forma, os municípios que tem construído noções de qualidade a partir dessa perspectiva aproximam do estabelecido pela legislação e documentos norteadores, na garantia dos direitos das crianças da educação infantil.

Manuel Bandeira explana alguns elementos pontuais mais complexos do sistema avaliativo de vagas ofertadas, e aponta o não cumprimento das Estratégias 1 e 2, do PME (2015-2025), que propõem a criação de novas vagas para o atendimento de crianças da faixa etária de quatro a cinco anos e a ampliação da oferta às crianças de até três anos de idade:

Uma das principais questões do atendimento 50% que deveria ter feito até 2016 das crianças de zero a três anos, que não foi. A outra é a universalização de 4 a 5 anos que deveria ter acontecido nessa época e aí existe uma controvérsia que o TCE que toma conta do Estado de Minas entre a Controladoria do município e a Secretaria Municipal. Porque pela Secretaria municipal quatro e cinco já atendeu 100%, porque ela pega como base aquelas inscrições que são feitas, todas que fazem inscrições de quatro e cinco arrumam vaga. Mas o Estado não vê desse jeito, o Tribunal de Contas e os órgãos de controle porque eles pegam pela natalidade do Município, quem tem quatro e cinco anos que deveriam estar na escola e não está. Então se a criança não está na escola significa que não alcançou o que deveria ter alcançado. E assim, de forma mais objetiva é isso (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Observa-se a preocupação quanto à etapa da educação infantil centrada na ampliação de vagas para este público, conforme destacado no PME (2015 a 2025). Embora as estratégias para a educação infantil enfatizem a universalização da educação, outros aspectos são ressaltados nas estratégias PME (2015 a 2025), como: garantia da estrutura física; material pedagógico adequado; profissionais preparados com quantitativos suficientes; conscientização do conceito de infância; limites de alunos por sala; qualificação dos profissionais; e disponibilização do educador de apoio extra para a educação infantil.

Nessa perspectiva, a definição de qualidade envolve uma amplitude de contextos, participantes e de situações diversificadas, e revela que os dados qualitativos são elementos importantes para a qualidade. Vale destacar os projetos desenvolvidos pelas instituições, o clima organizacional, a gestão participativa, a dimensão do acesso, além da permanência e o sucesso nas etapas do desenvolvimento educacional (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Lygia Fagundes destaca esses outros aspectos que são referenciados como estratégias para a promoção da qualidade da educação infantil, pelo PME (2015 a 2025):

[...] a gente sabe que para a educação infantil tem acontecido muitas mudanças e eu diria que a passos lentos, mas a gente ainda tem que agradecer em função de que essas mudanças estejam acontecendo. Por exemplo, um aspecto que eu percebo seria a questão do brincar porque esses conceitos de brincar também têm uma série de coisas que precisam ser estudadas e trabalhadas. Mas o que me chama mais atenção e que eu torço para que dê muito certo e para que os profissionais da Educação infantil entendam bem o que seja isso, é esse foco do aprender por meio da

brincadeira. E o plano em algum lugar fala sobre essa questão: da importância do brincar, a valorização da Educação infantil e da infância principalmente. Porque hoje em dia a gente ouve falar muito nessa questão do foco na primeira infância e essa primeira infância é um espaço muito curto e que muitas vezes não é valorizado por nós adultos, pelas famílias que acham que a escola é para alfabetização formal. E às vezes cobram da escola critérios próprios da alfabetização formal. E quando a escola propõe brincar, a família acha que a criança vai para escola para brincar. Então, o plano, ao focar nas brincadeiras como forma de aprendizagem, é um salto muito importante para a questão da valorização da primeira infância. Eu teria isso para falar (ENTREVISTA – LYGIA FAGUNDES, 2022).

Percebe-se, diante do comentário da entrevistada, a ênfase atribuída à Estratégia 3, do PME (2015 a 2025), quanto à conscientização da sociedade em relação ao conceito de infância, articulado as culturas infantis e seu reconhecimento. O grande foco dos (as) entrevistados(as), quando se referencia o PME, concentra-se na garantia do direito da criança à vaga. No entanto, a Estratégia 3, destacada por Lygia Fagundes, representa questões significativas e importantes para a qualidade da educação e que necessitam de investimentos e conhecimentos para que essa primeira etapa da educação básica consiga atingir seus propósitos educacionais.

Destaca-se que o processo de efetivação das estratégias do PME se constitui lentamente, mas considera-se a construção do plano para a cidade de Uberlândia um grande avanço para o município, por se referenciar como uma política de Estado, não se restringindo a uma política de governo.

Quanto ao interior das instituições, percebe-se que progressivamente essas estratégias do PME vão se concretizando, algumas com mais intensidade e outras, menos. É o que ressalta Adélia Prado, em seu depoimento:

Eu vejo assim, que as escolas estão mais, na minha opinião, mais aparelhadas, questão de recursos humanos, profissionais. Eu acredito também que as formações que têm hoje, são oferecidas em maior quantidade. Essas formações continuadas que o Cemepe oferece. Quantidade de profissionais que tem, toda uma legislação que ampara. Acho que melhorou. [...] Eu acredito também que o ensino, como ensinar, a forma lúdica, através das brincadeiras. Eu acho que isso também ao longo do tempo foi aperfeiçoando e melhorando. Saiu um pouco daquelas coisas, papel, de achar que a criança... entender que a criança aprende brincando, do que lúdico, transformando um espaço escolar bem interessante para a criança e apropriado para a idade dela. Eu observo também que quem está dentro da educação infantil está entendendo melhor sobre o desenvolvimento da criança: o desenvolvimento psíquico, educacional, linguístico (ENTREVISTA – ADÉLIA PRADO, 2022).

Conforme Adélia Prado avalia, os recursos materiais e pedagógicos estão disponíveis no interior das instituições de educação infantil, assim como os recursos humanos, acompanhados pelas formações, nas quais o Cemepe se destaca como responsável pela promoção das formações continuadas. Enfatiza que o reconhecimento das infâncias e das culturas infantis tem sido explorado com mais desenvoltura, o que nos leva a compreender que a Estratégia 3, do PME (2015 a 2025), tem sido efetivada nas escolas que a inspetora acompanha.

No entanto, ao retomar as Estratégias 1 e 2, do PME (2015-2024), referentes à universalização e ampliação de vagas na educação infantil sinalizada na Meta 3, entende-se que as políticas da terceirização e as relações público-privada adotadas pelo governo não são os caminhos ideais e desejáveis para a efetivação do acesso, a permanência, a conclusão e a qualidade social da educação. Clarice Lispector se posiciona diante dessa política e nos traz algumas indagações:

Eu era das mais otimistas. Eu pensava, junto o que a lei determina, começando por LDB, Plano Nacional, Plano Municipal, Plano Estadual que fala muito de atendimento, daí eu pensava: a educação infantil está com tudo, esse é o caminho. Então no caminho a gente percebe essas OSCs tomando conta da educação. Deu-me uma tristeza, uma frustração enorme porque aí eu acho que abre um buraco entre o que está proposto lá no plano e o que efetivamente está acontecendo porque até vaga de fundamental prá organização, prá OSC já existe. Então você fala: meu Deus isso aqui está na contramão! Cadê o compromisso do poder público? Ele vai declinar da honra de cumprir com a obrigação dele e vai passar para as OSCs? É isso mesmo? Eu fico pensando... a dicotomia que é, assim, a proposta é uma e a realidade da coisa é outra (ENTREVISTA – CLARICE LISPECTOR, 2022).

O relato de Clarice, no qual a educação tem sido foco das OSCs, vai ao encontro das ideias de Bonamino (2003), Montaño (2010), Adrião (2014; 2022) Freitas (2018) e Laval (2019), que têm críticas reflexivas das políticas neoliberais para o sistema educacional, compreendendo a oferta de vagas nas etapas da educação básica com as Parcerias Público-Privadas. Há também as propostas de avaliação do sistema educacional, mercantilização da educação, organização do currículo e a cultura do clientelismo na educação, realidade que preocupa os estudiosos e intensifica a dualidade social que se faz presente com um crescimento acelerado da rede municipal de ensino de Uberlândia desde a criação do Decreto n.º 17.415/2017, com a regularização das OSCs, na gestão do prefeito Odelmo Leão (2017/2020 e 2021/2024).

Assim como Clarice Lispector destaca aspectos relevantes quanto à oferta de vagas pelas OSCs e o distanciamento do setor público com o comprometimento por uma educação

de qualidade, Machado de Assis pontua questões referentes ao atendimento de qualidade e condições de ensino que envolvem essas duas realidades que vivenciam nas EMEIs e OSCs para a educação infantil.

As Escolas Municipais não conseguem atender a demanda por vagas na educação infantil, conforme estabelece as estratégias do PME. Por isso, há um grande crescimento na quantidade de OSCs porque as escolas municipais não têm conseguido atender toda a demanda reprimida de procura de vagas. Então, os meios políticos neoliberais têm transformado a educação em mercadoria. Daí fazem as parcerias com as OSCs que recebem os recursos financeiros da prefeitura. E abrem as vagas para as famílias. Mas nem sempre essas instituições, essas OSCs oferecem a mesma qualidade que as EMEIs. Pelo menos as OSCs que acompanho vejo isso. Porque as OSCs não têm os quantitativos de profissionais adequados e a altura que as escolas públicas têm conseguido, porque as escolas públicas têm os seus espaços, seus momentos. Nas OSCs eles não têm esse momento e esses espaços para fazer com que o plano municipal seja atendido na sua totalidade. Se as escolas públicas não conseguem, as OSCs também não atingem nem próximo ao que as escolas municipais conseguem atingir (ENTREVISTA – MACHADO DE ASSIS, 2022).

Compreende-se que o PME tem efetivado suas estratégias estabelecidas no documento, em alguns aspectos. Portanto, os caminhos estabelecidos às vezes não são satisfatórios e geram algumas incertezas quanto à qualidade ofertada pela etapa da educação infantil.

Nesse sentido, verifica-se uma falsa publicização do privado. Assim, a rede privada se apropria dos recursos públicos e avança cada vez mais nos espaços e exploração de serviços, acelerando as características mercadológicas, alinhadas à reforma do Estado e ao processo de modernização. Dessa forma, afirma que não existe “meia privatização”, isto é, quando o processo é estabelecido com o setor empresarial, o caminho da escola pública é a privatização plena da educação (FREITAS, 2018).

Este cenário que se identifica no município de Uberlândia tem avançado no decorrer dos anos, distanciando o diálogo com a comunidade sobre essa realidade e ausência de avaliações para verificar a qualidade do processo implementado com as relações do público-privado na rede.

Silveira e Galvão (2020), ao analisar a relação pública e privada na educação infantil, evidenciam o que Machado de Assis aponta em seu depoimento sobre a qualidade oferecida nas escolas públicas e nas OSCs. Conforme destacam, a partir das políticas de “parcerias” com as OSCs, as concepções de criança, educação infantil e o atendimento em creches

passam a ser submetidos às medidas de assistencialismo, desconsiderando, na prática, a educação das crianças como um direito social.

Na visão social proposta pela reforma empresarial na educação, não existe perspectiva de humanização e transformação social. Verifica-se um caráter reacionário e conservador e nessa política a educação é pautada na concorrência e os estudantes/crianças são preparados/as para competir. Sendo assim, no plano social, os desfavorecidos/as são confrontados com sua condição ou fracassados/as. Percebe-se que a educação está sendo alvo do empresariado, com propósitos de disputa ideológica. Assim, a educação sendo transformada como um serviço, não se torna um direito de todos, objetivo que vem sendo concretizado com o afastamento do Estado e o avanço da privatização (FREITAS, 2018).

Com a privatização da educação, denota-se um maior controle político dos processos educativos, e essa nova ordem empresarial no campo educacional, articulada com a padronização, recentemente apresentada pela BNCC (2018), também pelos movimentos da “Escola sem Partido”, delimita a educação para um jogo político que Freitas (2018) expressa de “nova” direita da escola (FREITAS, 2018).

Nesse sentido, as políticas neoliberais com vínculos no setor empresarial interferem na escola pública com inversões de financiamento, problemas com a qualidade e ampliação da segregação que também reforçam o deslocamento das crianças entre as instituições escolares (FREITAS, 2018).

Reconhece-se que a elaboração do Plano foi um movimento importante para a rede pública. No entanto, sua trajetória, no decorrer dos sete anos de efetivação, apresenta elementos que precisam ser reavaliados, principalmente na divulgação das avaliações periódicas e reconhecimento, pelas políticas públicas, da sua relevância para a educação.

A partir dos depoimentos destacados pelos/as participantes das entrevistas, e do debate apresentado, avalia-se que o PME do município de Uberlândia representa um documento histórico para o avanço da educação. Entretanto, sua efetivação depende das políticas públicas, do interesse e compromisso dos governos no decorrer do decênio.

Vários elementos foram elencados, principalmente quanto à efetivação das metas e estratégias do plano, associados à oferta de vagas, universalização da educação infantil de crianças de até cinco anos de idade, e também referente aos ciclos de monitoramento e avaliação do plano que se encontram comprometidos e com atrasos na divulgação dos resultados, conforme previsto a cada dois anos.

Percebe-se haver preocupação e indignação quanto à qualidade da educação infantil com o avanço das relações público-privadas na rede municipal, a partir da oferta e expansão de vagas, conforme reforçado nas discussões de Freitas (2018).

Recorre-se ao debate de Peroni, Caetano e Lima (2017), ao destacarem as reformas educacionais da atualidade, com implicações à democracia. Dessa forma, as tendências neoconservadoras, as relações público-privadas na educação, vinculadas ao setor privado mercantil, promovem a censura dos sistemas, com projetos que não dialogam com os principais envolvidos no contexto escolar: docentes; estudantes; e família, articulando um afrontamento à democracia.

Salienta-se que o grande desafio da educação infantil consiste na efetivação das Metas 1 e 2 do Plano, referentes à garantia e ao direito à vaga na educação infantil. No entanto, verifica-se uma preocupação também quanto às outras estratégias do Plano referentes à qualidade no desenvolvimento das crianças nesta etapa da educação básica, como a cultura das infâncias, multiplicidades de linguagens, condições de trabalho e formação dos professores.

Compreende-se que a garantia e a oferta de vagas nas escolas não são suficientes para promover a qualidade da educação, porque outros fatores interferem nesse processo. Por isso, Neto e Rosemberg (1995), Corrêa (2003), Dourado, Oliveira, Santos (2007), Braz, Grando e Pavan (2011) destacam que, para falar de qualidade, é preciso compreender o processo histórico, político, social e cultural da sociedade. Além disso, Pimenta (2017) e Bruno (2020) destacam em suas pesquisas levantamento de dados sobre municípios brasileiros que avaliam a qualidade e as condições da qualidade da educação infantil. Aspectos interessantes que precisam ser avaliados na garantia e efetivação do direito à educação de qualidade.

Nesse sentido, buscou-se respaldo nos IQEI (2009), para realizar a avaliação das metas e estratégias do PME relacionadas à etapa da educação infantil, a partir das suas dimensões, as categorias privilegiadas e análise dos depoimentos dos/as entrevistados/as. Ao realizar algumas reflexões sobre o uso dos IQEI, Oliveira (2015) pontua que esse instrumento de avaliação é importante no processo avaliativo e planejamento das propostas para a educação infantil. Assim, as próximas categorias estão diretamente relacionadas ao documento que se constitui em um instrumento autoavaliativo da qualidade das instituições de educação infantil.

Essa categoria apresentada buscou compreender o PME (2015-2025) a partir dos apontamentos dos/as inspetores/as da rede municipal de ensino de Uberlândia, diante das metas e estratégias apresentadas no documento. Assim, foram destacados os aspectos referentes à elaboração e construção do plano e ao processo de avaliação e monitoramento das

metas propostas e inquietações dos profissionais diante da efetivação e comprometimento das políticas públicas com o documento. A valorização dos profissionais, os ciclos de monitoramento e falhas, bem como a importância das políticas de governo, em detrimento das políticas de estado, foram também abordados. A educação infantil foi ressaltada no Plano, bem como as estratégias elaboradas para o avanço dessa etapa de ensino. Além da ampliação e universalização de vagas para a educação infantil, foram salientados elementos referentes à infraestrutura, formação dos profissionais, conceito de infância e quantitativo de alunos por sala. Dessa maneira, também foi abordado o Decreto n.º 17.415/2017, referente às “parceiras público-privadas”, seu avanço na rede municipal de ensino de Uberlândia e as consequências para a educação.

Diante disso, entende-se que o PME representou um avanço para a educação do município de Uberlândia e sua elaboração foi marcada por momentos participativos, de diálogos e trocas de conhecimento, na construção de uma política democrática. No entanto, percebe-se uma inquietação dos envolvidos e profissionais quanto à efetivação das estratégias e metas do documento, devido ao desinteresse do Governo atual no investimento com a educação. Ficou evidente que, para a etapa da educação infantil, não é suficiente atender às Estratégias 1 e 2, que dizem respeito à oferta/ampliação de vagas e universalização do ensino. Para a garantia do direito à educação de qualidade, é notório que outras condições precisam ter investimentos públicos, como infraestrutura das escolas, profissionais preparados, material pedagógico adequado e suficiente, quantitativo de estudantes por sala, trabalhar o conceito de infância, formação de profissionais e financiamento da educação pública.

Tendo em vista o Plano, seguimos com a avaliação da proposta pedagógica da educação infantil, juntamente aos participantes das entrevistas, para compreender como as Estratégias 1, 2, 3, 4, 5 e 6 têm sido observadas pelos(as) inspetores(as) escolares nos ambientes institucionais que acompanham diariamente em suas atribuições/funções do cargo.

6.3 Proposta pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia

Nesta categoria, busca-se analisar a proposta pedagógica da primeira etapa da educação básica das escolas localizadas no município de Uberlândia. Selecionamos os aspectos referentes à elaboração do PPP, planejamentos, trabalho pedagógico dos profissionais, conceito de infância e culturas infantis, estrutura e recursos físicos e pedagógicos das instituições de ensino.

Alguns estudiosos da área, como os de Vasconcellos (2002) e Veiga (2003), se destacam na compreensão do debate referente ao PPP e aos planejamentos. Vale também salientar os pesquisadores que exploram e centram o debate na avaliação da qualidade da educação, como Enquita (2002), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Silva (2009), Rosemberg (2013), Gadotti (2013), Campos (2020), e outros autores referenciados no decorrer das discussões apresentadas nas seções anteriores.

Ao relacionar a elaboração do PPP, os(as) inspetores(as) entrevistados(as) foram unânimes na descrição do último movimento realizado pelas escolas municipais na organização do PPP. Cecília Meirelles enfatiza a importância e algumas dificuldades na elaboração do documento: *“A gente participou agora do momento de PPP de discussão que eu acho que é importante. Estamos revendo, embora a gente perceba muita dificuldade do pessoal em transpor a realidade para o PPP e pro PPP valer, para ir, para buscar”*. Diante disso, Cecília Meirelles enfatiza:

Então, é o PPP, como já comentei, nós passamos por um momento agora dessa estruturação e a menos de dois a três anos a gente estava trabalhando nisso nas escolas, então é... ainda não é feito todo ano, sabemos que as adequações precisam ser realizadas e renovadas sempre. Nesse sentido, há 2 anos atrás nos dedicamos nessa revisão; agora nós estamos estruturando de novo. Então tenta se fazer de forma coletiva a discussão com as equipes. E buscar, discutir, incluir dias escolares para promover o debate dos pontos de melhoria da escola, aproveitar os pequenos espaços escolares dos dias escolares, mas mesmo assim são poucos dias e momentos para discutir todo um PPP. Diante disso, as escolas elencam uma equipe para poder redigir. Porque escrever um texto em um grupo também é difícil; então elege-se representantes (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Observa-se que o PPP tem sua relevância dentro das instituições educacionais, com revisões e avaliações periódicas, nas quais a equipe escolar busca alternativas dentro do calendário escolar, nos espaços e recursos disponíveis, para promover o diálogo e direcionar a estruturação do documento que tenha a identidade da escola, a partir de seus representantes. Os momentos para discutir são reduzidos dentro do calendário, acarretando alguns impasses em sua conclusão.

Graciliano Ramos descreve como foi o processo de construção do último PPP, ocorrido no período de 2020 a 2021, com a equipe de profissionais da educação infantil, tanto das EMEIs como das OSCs, com orientações da Comissão organizadora promovida pela Cemepe:

Nos anos de 2020, 2021, nós tivemos um processo que foi os itinerários avaliativos; isso ocorreu com todas as EMEIs e também com as OSCs. Foi

um processo desenvolvido ali, por meio virtual, vamos dizer assim, praticamente todo virtual. Esse último processo de reformulação ocorreu no período da pandemia que foi, vamos falar, se deu dessa forma, por meio dos itinerários avaliativos que eram, vamos falar assim, em termos técnicos, eram planilhas, que eram alimentadas com informações da escola e a partir dessas informações, que tinham ali, partiam dessas informações para gerar o texto corrido. E gerar o projeto político pedagógico, do jeito que nós conhecemos ele, a estrutura. Então, foi esse procedimento, foi um procedimento, lógico, que também uma equipe que estava por trás disso, por parte da secretaria, junto ao Cemepe organizando, e...reuniões, encontros, de modo que era esclarecido dúvidas e aí após essas reuniões e...a escola desenvolvia com a sua equipe...aí tem partes lá que eram da equipe da parte mais administrativa, outras eram mais pedagógicas e a gente percebeu um envolvimento, principalmente da gestão, da analista pedagógica, oficiais administrativos, professores também. Então ocorreu dentro dessa lógica aí (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Percebe-se que houve uma organização e orientações por parte da equipe da Comissão organizadora do PPP constantes às escolas, para elaboração do documento, com diálogo, reflexões e debates e que exigiu das equipes escolares comprometimento, responsabilidades e participação de grande parte dos profissionais que atuam nos espaços escolares. Graciliano Ramos finaliza seu raciocínio, destacando o envolvimento dos(as) inspetores(as) nesse processo de construção e conclusão desta etapa:

E os inspetores escolares, nós inspetores escolares, acompanhamos esse processo também. No *Google drive*, inserimos informações, sugestões, trocávamos ideias para que a escola pudesse fazer as alterações que julgassem necessárias. Então, aí agora, recente, nesses últimos dias agora, foi inserido, foi conferido pela Superintendência Regional de Ensino e me parece que umas cinquenta escolas mais ou menos, não sei de todas exatamente. Elas agora inseriram as assinaturas digitais para poder imprimir e aí...o processo se finda aí. Mas não foram todas as escolas, algumas ainda não foram, não tiveram seus Projetos Políticos Pedagógicos homologados pela Superintendência (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Verifica-se um movimento democrático na elaboração do PPP proposto pela equipe organizadora com diversas etapas avaliativas da realidade de cada escola, o que exigiu uma revisão geral dos PPPs e envolvimento das equipes e profissionais no interior das instituições educacionais. Assim, aquelas que tiveram um maior comprometimento de seus PPPs, os tiveram homologados pela SRE.

Nessa dinâmica de elaboração da proposta pedagógica das EMEIs e OSCs, ressaltamos algumas questões preocupantes relacionadas à elaboração do PPP, relatadas pelos(as) inspetores(as) que acompanham as instituições educacionais. Lygia Fagundes apresenta que “nas EMEIs a gente ainda percebe profissionais, eu diria, analistas pedagógicos, nós temos analistas muito competentes como nós temos profissionais, professores de um

modo geral competentes”. Quando se refere às OSCs, ela traz algumas situações vivenciadas no processo de elaboração do PPP:

Na Osc parece que ela tem o diploma, mas não são capazes de produzir textos. E aí nós terminamos recentemente a análise dos PPPs que estavam caminhando para Superintendência. Eu não tive uma Osc que me apresentasse um texto partindo da realidade deles com vistas a trabalhar essa realidade, modificando essa realidade, pontos específicos de melhoria. Eles não têm domínio, nem da nomenclatura e aí o que elas fazem é uma realidade das outras pelas quais eu já passei, elas recortam, copiam e colam. Eu peguei PPP nessa leva agora que chegava a 200 páginas e quando você começava a ler, pensa nos recortes, sem coerência, sem coesão, sem nada. Você sabe que hoje em dia a gente tem muitas ferramentas para localizar colas, cópias de texto na internet. Eu fui detectando e enviando para a Osc, eu peguei um PPP todinho de uma escola do Maranhão. A pessoa que montou foi tão infeliz que ela pegou até a última folha e lá tinha o nome da diretora e o nome da inspetora. Na hora que eu li eu pensei: gente, mas eu não conheço esse inspetor. E aí que eu fui ver, o outro projeto político lá da outra cidade eu... no final estava lá o nome das pessoas. Você pode acreditar, é assim (ENTREVISTA – LYGIA FAGUNDES, 2022).

Diante desse depoimento, destaca-se o que Vasconcellos (2002) ressalta sobre as importantes contribuições do projeto para conquistar e consolidar a autonomia da escola. Os caminhos direcionados na elaboração do projeto determinam as condições, o ambiente e as responsabilidades da equipe pelos resultados que são desenvolvidos na escola, especialmente com relação ao desenvolvimento das crianças. Assim, o autor enfatiza que o projeto pedagógico é um articulador no interior das instituições, a inexorável experiência da descentralização e, a partir disso, deve-se estabelecer um diálogo contínuo com a comunidade e os gestores.

Veiga (2003) sinaliza apontamentos que nos levam a refletir sobre as propostas do novo e de mudanças na construção do PPP. E menciona que, para a reflexão, o convite à nova realidade exige mudanças do contexto maior e que tenham iniciativa na transformação das partes. Isso indica que a construção do projeto educacional precisa estar articulada à realidade concreta dos espaços institucionais. Então, os profissionais envolvidos precisam ter consciência e comprometimento com o movimento político, social e cultural, a fim de alcançar o objetivo e as propostas do documento.

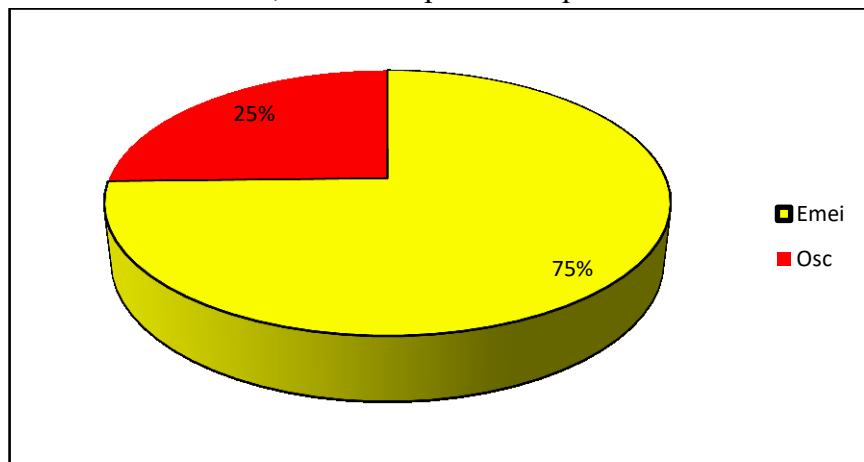
Veiga (2002) ainda traduz que este “novo” passa a ter significado quando ocorre a relação com a realidade concreta e ocasiona reflexões para a inovação emancipatória ou edificante. Nesse sentido, esse caminho não deve ser reconhecido com evolução, mudança, reforma. Assim, o PPP, nessa perspectiva emancipatória, valoriza mais o processo de construção a partir de rupturas epistemológicas, do que o produto final.

Nessa perspectiva, percebe-se o quanto a formação e os conhecimentos dos profissionais e da equipe envolvida na construção do PPP são importantes e comprometem o andamento do processo de elaboração do documento. Gadotti (2013) enfatiza que a qualidade da educação está relacionada à inovação emancipatória. Dessa forma, a escola que tem resistência a mudanças, à transformação e à inovação emancipatória não tem condições de ofertar a qualidade da educação. O autor complementa que a qualidade da educação está associada à formação inicial e continuada da equipe de profissionais. Diante das transformações da sociedade, novas exigências são direcionadas aos espaços educacionais. Assim, avaliar a formação dos professores se faz urgente, visando atender às necessidades e demandas da educação na atualidade (NOGUEIRA, 2014).

Ao dialogar com a equipe do Cemepe responsável pelas formações continuadas, foi esclarecido que todas as formações virtuais e presenciais oferecidas aos profissionais da rede também são ofertadas aos profissionais das OSCs. Inclusive, no termo de acordo da PMU com as OSCs, é enfatizado aos gestores das instituições a liberação dos profissionais para as formações e, conforme relatos da Assessoria do Cemepe, nos dias programados para as formações presenciais e virtuais, os profissionais das OSCs estão presentes. Quando o encontro é presencial, a lista de presença é encaminhada à instituição e pode acarretar danos ao profissional, caso não esteja presente na formação nos dias estabelecidos, conforme cronograma das formações. Diferentemente dos profissionais da rede que possuem tempo disponível, conforme normativa que regulariza os módulos de formação e planejamentos, os profissionais das OSCs dependem da liberação da chefia imediata.

No entanto, ao analisar a planilha fornecida pela Assessoria Pedagógica do Cemepe, com as presenças dos profissionais nas formações virtuais e assíncronas realizadas no ano de 2022, observa-se um número expressivo de participação nas dez formações virtuais direcionadas aos profissionais da educação infantil (três atividades assíncronas, quatro *lives* e três encontros virtuais), conforme demonstramos por meio do Gráfico 8.

Gráfico 8: Número de participantes nas formações não presenciais para a educação infantil, realizadas pelo Cemepe no ano de 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da planilha enviada pela Assessoria do Cemepe com os registros de presença dos profissionais nas formações virtuais de 2022.

De acordo com o Gráfico 8, verifica-se que houve 75% de participação dos profissionais das EMEIs e 25% de participantes das OSCs nas formações continuadas oferecidas pelo Cemepe aos profissionais da educação infantil. Neste quantitativo representado, está a participação dos profissionais dos diferentes agrupamentos: Berçário/GI, GII/GIII; 1º período; 2º período; analistas pedagógicos; e profissionais de apoio. Então, observa-se que os profissionais das EMEIs têm uma participação mais frequente nos cursos virtuais de formação, principalmente no ano de 2022.

No entanto, quanto à formação inicial dos profissionais que atuam nas OSCs, a rede municipal não possui esse dado, pois, como é transferida a responsabilidade da contratação dos profissionais que atuam nas OSCs aos gestores e administradores dessas instituições, a formação exigida passa a ser critério de cada instituição. O contrário acontece na rede, na qual a contratação/seleção dos/as profissionais ocorre por concurso ou processo seletivo, mediante formação em nível superior para o cargo de professor/a, analista pedagógico, ou nível médio para o cargo de Profissional de Apoio Escolar. Nela, a organização das escolas, e sua dinâmica, ao invés de estimular o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores com valorização da sua produção de saberes e valores que proporcione um exercício autônomo da profissão, tem desencorajado o conhecimento profissional partilhado. Dificuldades são verificadas no investimento das experiências significativas nos processos de formação e apropriação teórica (NÓVOA, 2022).

Afirma-se que para que o projeto pedagógico produza efeitos satisfatórios, é necessário construir caminhos e condições para o engajamento coletivo, agrupar as ações dispersas, bem como propor respostas alternativas para as diversas situações do trabalho

pedagógico. Ao mesmo tempo, deve-se criar a identidade, mobilizar os atores na identificação de objetivos comuns, delineando o horizonte das ações a serem desenvolvidas, enriquecendo o diálogo e os interesses comuns. Assim, acredita-se que os movimentos coletivos podem trazer resultados na construção do PPP (VEIGA, 2003).

Clarice Lispector também descreve algumas dificuldades encontradas nas orientações encaminhadas para a organização do PPP nas instituições educacionais em que realiza seu trabalho. Ela afirma que:

As escolas da rede municipal você percebe que elas têm o entendimento do respaldo legal das diretrizes, das referências. A gente dialoga sobre isso, você percebe que os profissionais têm isso claro na mente, entendeu!?! Agora as OSCs realmente... criatura de Deus. São umas meninas ótimas, eu vejo assim, no manejo com as crianças bacana, mas em termos de sustentação de teoria de embasamento, é complicadíssimo. Então, assim, eu vi situações, por exemplo, imagina lá esse itinerário avaliativo que você deve ter acompanhado, pelo menos assim, né, você passa a responsabilidade lá para o seu analista, mas você deve acompanhar, mais ou menos de perto. Então, quando as meninas fazem lá o questionamento assim: *quanto é uma dúzia de ovos, elas respondem assim: amarelo*. Bem assim sabe, nesse contexto, aí você vai, quando vai fazer referência legal você percebe que é uma cópia, pega lá a resolução, e não sabe, nem como indicar uma legislação corretamente. Você vê que é um '*control c control v*'. Quando eu voltei da minha licença, eu sentei nas escolas e eu falei: porque vocês colocaram assim? Deixa-me explicar, não é assim a forma correta, existe uma forma padrão, é assim, assim, assado (ENTREVISTA – CLARICE LISPECTOR, 2022).

Diante dos relatos dos entrevistados, verifica-se uma dificuldade da equipe na elaboração do PPP, principalmente na compreensão da realidade da escola e apresentação de estratégias concretas para efetivar os objetivos da escola, tendo em vista as legislações, as diretrizes, os projetos e planos que orientam e fundamentam a base teórica da proposta pedagógica da instituição. Isso exige conhecimento e sustentação científica baseada em formações constantes, com leitura crítica e reflexiva do entorno em que se está inserido.

Reforça-se que o PPP, sendo um documento legalizado e obrigatório, não deve simplesmente ser elaborado para apresentação do texto em cumprimento às normas burocráticas e sistemáticas. É importante que as instituições escolares construam sua autonomia, apresentando sua própria identidade, a partir dos debates, diálogos e momentos de reflexão crítica e coletiva (VEIGA, 2003).

Vasconcellos (2004) destaca seu conceito do PPP referindo-se ao planejamento participativo. Define-o como um instrumento teórico metodológico que direciona o processo de intervenção e transformação da realidade, sendo um conjunto de atividades organizativas e

integrativas das práticas desenvolvidas nas instituições, contribuindo para o processo de mudança emancipatória.

Manuel Bandeira enfatiza que existem diferenças na forma como as EMEIs e as OSCs trabalham, principalmente quando se refere ao trabalho desenvolvido com a comunidade, a gestão democrática. Assim, Manuel Bandeira destaca:

As OSCs são instituições privadas, então a gente percebe. Se as EMEIs têm alguma dificuldade com o trabalho da comunidade, as OSCs têm muito mais. São muito mais restritos e fechados. A questão deles é só o atendimento mesmo. Por exemplo, o plano de ação teve grande dificuldade para fazer. Como eu estava na coordenação geral de todos, eu observei não só naquelas que eu acompanho. Em geral, nas OSCs, essa questão de planejar e não planejamento da entidade, porque no plano da identidade eles são dez, mas no planejamento que levasse a relação com a comunidade escolar apresentam essa dificuldade. Então, a diferença básica deles é essa questão, porque lá também não tem essa obrigatoriedade da gestão democrática. A gestão democrática só na gestão pública. Então, lá é mais restrito, mais fechado. Eu vejo que eles têm mais dificuldade em colocar isso em prática (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Acredita-se que essa naturalização das Parcerias Público-Privadas compromete a democratização da educação. Compreende-se que nas últimas décadas houve esforços pela democratização que ocorreram pela ampliação dos espaços públicos e efetivação dos direitos implementados pelas políticas educacionais. Vale notar que essas relações entre público e privado ocasionam um esvaziamento da autonomia, participação e transparência dos sistemas e das políticas educacionais. Verifica-se que os interesses e as políticas são apresentados de cima para baixo, e de fora para dentro, contrariando o processo de construção democrático da educação (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Sinaliza-se que as instituições que fazem parte do grupo das Parcerias Público-Privadas educacionais estão fundamentadas nas lógicas e formas do mercado, nas quais o modelo defendido reconhece os indivíduos como consumidores. Estas, estabelecem um distanciamento das orientações da educação pública que busca compreender o ser humano como sujeito social e político. Nessa dinâmica, essa realidade apresenta um empobrecimento da educação no alcance de propostas amplas e sociais, ocasionando prejuízos às condições dos sujeitos sociais de se tornarem reflexivos, construindo limites e definindo-os, em primeiro lugar, como agentes econômicos, correspondendo às exigências e relações do mercado (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Na rede municipal de ensino Uberlândia, pode-se destacar como tentativa de construção de uma gestão democrática os governos de Zaire Rezende (1983/1988 e 2001/2004), quando o processo de construção da democracia participativa foi foco dos seus

mandatos. O governo de Zaire Rezende experimentou esse modelo, inicialmente na década de 1980, com a mobilização popular, estimulando a participação ativa das comunidades, a partir da realização de reuniões nos bairros e levantamento das demandas e apoio aos líderes comunitários. Nessa gestão em que a democracia participativa era proposta de governo, apresentou-se o processo de escolha democrática nas escolas municipais com a participação da comunidade. Contudo, foi interrompida pelo Ministério Público e a justiça pela realização da eleição direta. Compreende-se que na realidade dos municípios mineiros o modelo de gestão participativa é raro porque a maioria utiliza a indicação de gestores de escolas como controle político (MACHADO, 2019).

Nas sociedades capitalistas, constata-se uma dificuldade para educar com fundamentos pautados na democracia. Reconhece-se que uma relação democrática é resultado de uma educação formadora de sujeitos socialmente históricos e humanos, no qual a democracia prevalece. Assim, os métodos pedagógicos tradicionais contradizem a democracia em seu caráter radical. Dessa forma, a educação tradicional resiste e dificulta a aplicação dos métodos pedagógicos avançados e os pressupostos básicos da democracia (PARO, 2010).

Outro modelo de governo que buscou ampliar a participação social e popular, e ainda destacou a gestão democrática na rede municipal de ensino Uberlândia, foi o governo Gilmar Machado (2013/2016). A política pública de governo contemplou uma metodologia de gestão democrática, com a produção e socialização de conhecimentos plurais em rede, buscando fomentar a participação ativa dos diferentes protagonistas, visando à construção de uma educação pública com qualidade social, democrática e popular. Nesse sentido, a escolha de gestores das escolas municipais foi realizada a partir de consulta à comunidade escolar. Inicialmente, a administração pública apresentou os escolhidos pela comunidade escolar, diante da divulgação e debate dos planos de trabalho do grupo escolar, com o cumprimento de critérios e consulta à comunidade, o que acarretou um processo elaborado pelo Ministério Público, contrariando a proposta do prefeito e da Secretaria de Educação (MACHADO, 2019).

O Ministério Público de Minas Gerais questionou a consulta pública e compreendeu o período em que os cargos de diretores e vice-diretores eram funções comissionadas; portanto, não poderia envolver a comunidade escolar (alunos, pais e profissionais) e deveriam ser nomeados pelo Chefe do Poder Executivo, conforme divulgação da Associação Mineira do Ministério Público (AMMP). Ressalta-se que após nove anos do acontecido, a justiça reconheceu que a abertura da ação para a consulta direta, democrática e popular não causou danos aos cofres públicos do município. Ressalta-se que o Ministério Público recorreu da

ação sobre consulta à comunidade escolar pra diretores/as de escola. Assim, o Juiz deu ganho de causa, mas o ministério recorreu.

Compreende-se que diante do fortalecimento das políticas neoliberais e do conservadorismo, as políticas democráticas vão perdendo seu espaço e sendo destruídas, favorecendo a realidade individualista, desestimulando a organização social, desestabilizando os movimentos e causando a desesperança nos profissionais da educação.

Paro (2018), na defesa de uma escola pública democrática e de qualidade, reforça que alcançar a qualidade e a produtividade exige que a gestão educacional exerça seu papel como mediadora. Também é importante promover o diálogo constante nas relações pedagógicas e defender a forma democrática de atendimento tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto às suas necessidades no interior dos espaços educacionais com a participação dos envolvidos no desenvolvimento das suas funções.

Ressalta-se que no início de 2017, na terceira eleição para a gestão do município, a Administração Municipal do governo Odelmo Leão revogou o Decreto n.º 14.497/13 e apresentou o novo Decreto, n.º 16.935/17, que instituiu o caráter “Exclusivamente por indicação/escolha da gestão” o acesso ao cargo da direção escolar. Sendo assim, a nomeação dos diretores exige a indicação de servidores efetivos/concursados para assumir o cargo da direção e a participação das famílias e estudantes excluídos do processo de escolha de diretores escolares, ficando a SME responsável pela organização mediante lista tríplice (com indicação de três nomes/servidores indicados pelos profissionais de cada escola), e a nomeação a cargo do Chefe do Poder Executivo. Compreende-se ser um caminho adotado pelos governos, pois centraliza o poder e autoridade, ao mesmo tempo em que garante o apoio e a confiança, estabelecendo um contrato entre as partes envolvidas, distanciando a democracia e a transparência do processo educacional.

Diante disso, é necessário refletir sobre a relação e as formas de escolhas democráticas que devem superar o modelo clientelismo, a partir da nomeação político-partidária ou por processo burocrático resultante de concurso. Compreende-se que a escolha de diretores escolares exige um processo democrático, em sentido pleno. Isso significa compreender as especificidades político-pedagógicas da escola e os interesses dos envolvidos, garantindo a legitimidade e propiciando condições para propostas livres e consentimentos de interessados a concorrer à direção (PARO, 2010).

Entende-se ser um desafio no campo educacional propor mudanças nos métodos de trabalhos autoritários, com visões de competitividade, individualistas e egoístas decorrentes do sistema capitalista. Ao se pensar na realização de eleições para diretores das escolas e na

construção de uma gestão democrática, outros elementos devem ser propostos, para que uma nova forma de administração da educação assegure o pleno estabelecimento da prática democrática no interior das instituições. Assim, a criação e implementação de colegiados seria um caminho para romper com esse paradigma enraizado no cotidiano escolar e na história da educação brasileira. No entanto, reconhece-se as limitações e as dificuldades para a construção dessa proposta democrática de educação (MACHADO, 2019).

Graciliano Ramos apresenta a mesma perspectiva de Manuel Bandeira, e enfatiza dificuldades de algumas instituições, que acompanhou e orientou, para a elaboração do PPP no que diz respeito ao envolvimento e participação da equipe, e apresenta:

Eu percebi na prática que as EMEIs, as equipes das EMEIs, elas tinham mais experiências em formular seu Projeto Político Pedagógico na perspectiva de envolver a equipe. As OSCs menos. Tiveram muitas dúvidas com relação aos itinerários avaliativos. Na verdade, o itinerário avaliativo foi novidade para ambas, tanto para as EMEIs quanto para as OSCs. Mas nas OSCs a meu ver tiveram mais dificuldades em preencher os itinerários, em formular e traduzir para o documento corrido, ali do PPP. Eu percebi essa dificuldade maior nas OSCs. Até para entender alguns termos, sabe, tiveram bastante dificuldade mesmo (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Assim, percebe-se uma dificuldade das equipes das OSCs em compreender as orientações para a elaboração do PPP, tanto nos aspectos relacionados ao envolvimento e participação dos profissionais quanto no entendimento dos termos, formatação utilizada para a estruturação do PPP.

Ao se referir ao planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos profissionais no espaço escolar das EMEIs e OSCS, percebe-se o envolvimento de vários profissionais com a prática pedagógica realizada na educação infantil (professores, analistas, profissionais de apoio escolar, inspetores, diretores escolares), respaldados pela legalização e por documentos oficiais.

O participante da entrevista, Machado de Assis, pontua como ocorre o acompanhamento do planejamento realizado pelo grupo de inspetores(as) da rede municipal em relação aos profissionais que atuam na educação infantil e traz alguns elementos importantes:

Falar sobre os planejamentos das EMEIs é tranquilo, pois envolvem professoras, profissionais de apoio escolar, analistas pedagógicos, também denominados de supervisores/orientadores pedagógicos. São acompanhados pelo(a) diretor(a) e Inspectores(as) da SME, conforme direcionamento das diretrizes, para o melhor direcionamento possível às crianças. O trabalho pedagógico das escolas municipais acontece de uma maneira bem próxima da realidade e da necessidade das crianças. As diretrizes são encaminhadas

para as escolas e acompanhadas pelo Inspetor Escolar e essas diretrizes devem ser acompanhadas, observando o plano curricular. Agora, as OSCs, na verdade, quase não é acompanhada muito de perto pela inspeção, nestes aspectos. Elas não seguem as mesmas condutas e regras das escolas municipais. Então, as escolas privadas (OSCs) são acompanhadas de uma maneira mais superficial administrativamente e verificamos o acompanhamento do quantitativo de alunos, o cumprimento da carga horária dos alunos. E, pedagogicamente, por exemplo, são acompanhados os diários e aulas que são oferecidas nas escolas (ENTREVISTA – MACHADO DE ASSIS, 2022).

Conforme as informações anteriores, algumas indagações referentes ao trabalho desenvolvido pelos/as inspetores/as nos espaços das OSCs são observadas, principalmente sobre o acompanhamento pedagógico. Como relata o entrevistado, nas OSCs existem algumas restrições e um distanciamento das atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica. Pensando nessa perspectiva, como acontece o trabalho pedagógico nesses espaços?

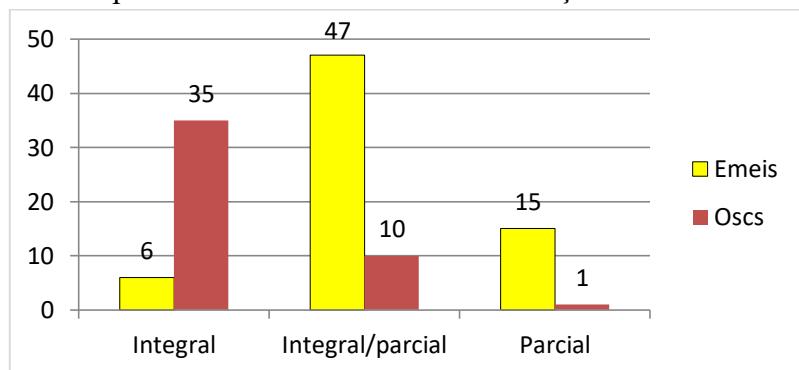
A Lei Complementar n.º 661/2019, referente às atribuições dos/as inspetores/as na rede municipal, esclarece que esses profissionais têm a função de colaborar com a equipe escolar no desenvolvimento das diversas atividades pedagógicas e propor melhorias ao processo educacional, assim como acompanhar a construção e efetivação do PPP da escola, assessorar pedagogicamente os estabelecimentos de ensino no processo e desenvolvimento do ensino e contribuir com a gestão escolar com esclarecimentos às demandas que surgem no cotidiano escolar. Então, por que essas atribuições não ocorrem nos espaços educacionais das OSCs? É importante esclarecer que as OSCs são entidades que seguem alguns critérios que as tornam diferenciadas. São instituições privadas e não devem ser consideradas jurídica ou legalmente ligadas ao Estado. Possuem identidade jurídica e inscrição no CNPJ. Então, são legalmente constituídas e, além disso, se houver geração de superávit, não dividem o excedente com os proprietários ou diretores, sendo este aplicado na organização de atividades-fim, pois não possuem finalidades lucrativas. É importante destacar que têm sua autonomia para gerenciar suas próprias atividades e são autoadministradas. As atividades desempenhadas são de livre escolha dos seus responsáveis e constituídas voluntariamente pelos indivíduos. Diante desses critérios, essas instituições são juridicamente classificadas em três tipos: organizações religiosas; associações; e fundações privadas (LOPEZ, 2018).

Diante deste contexto, são apresentadas reflexões sobre a avaliação da qualidade dos espaços das OSCs. Silva (2006) revela que a crescente privatização da educação faz parte de estratégias para incorporar critérios econômicos nos espaços educacionais. Nessa dinâmica, a família é responsável pela escolha da instituição educacional para seus filhos/as, com critérios individuais que afastam a comunidade do debate relacionado ao direito e às condições da

educação pública, priorizando fatores isolados de eficiência das escolas. Assim, verifica-se a construção mercantil da educação, pautada na competitividade.

Em seguida, são apresentadas informações referentes à/aos distribuição/turnos de atendimentos que as EMEIs e OSCs ofertam, referentes às vagas/matrículas para a educação infantil, conforme informações do Quita/2022 fornecido pelo setor da inspeção escolar e demonstradas por meio do Gráfico 9.

Gráfico 9: Turnos/períodos com atendimento às crianças nas EMEIs e OSCs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do Quita/2022.

Diante dos resultados apresentados, observa-se que o atendimento da educação infantil no período integral é favorecido por um número significativo de OSCs na oferta de vagas para o regime integral, enquanto nas EMEIs, no turno integral, esta é menor. No entanto, quando analisamos turmas nas instituições de integral e parcial, temos as EMEIs com resultados maiores em relação às OSCs, com 47 instituições com turmas de tempo integral e parcial e ainda 10 escolas das OSCs com esse atendimento. Ao se referir somente ao turno parcial, temos as EMEIs com 15 escolas na oferta de matrículas parciais e uma OSC com esse atendimento.

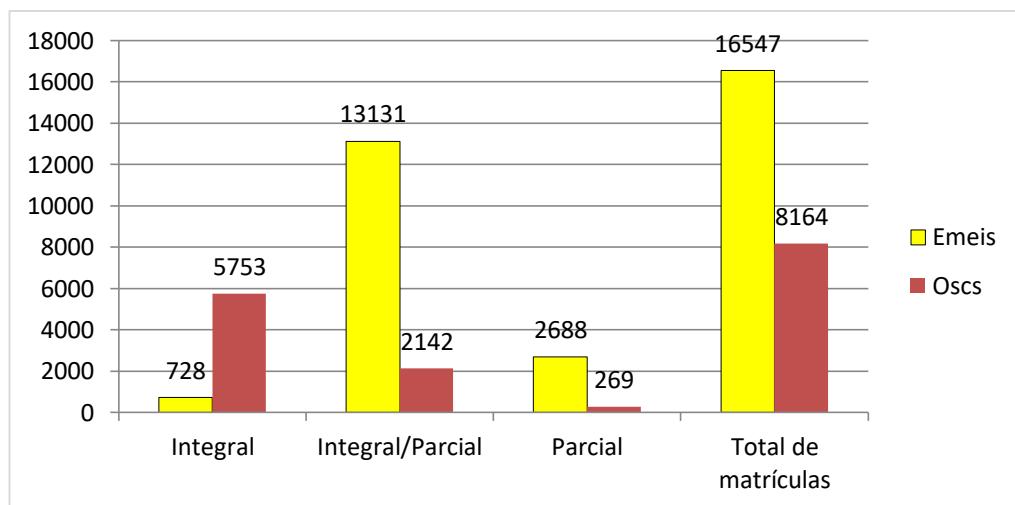
Compreende-se que o atendimento das crianças da educação infantil no período integral exige da instituição maior dedicação por parte dos profissionais inseridos nas escolas e um olhar diferenciado para os estudantes que permanecem um tempo maior longe das famílias.

Sabe-se que o atendimento integral nas instituições de educação infantil exige maiores investimentos em profissionais, alimentação e espaços para o desenvolvimento integral da criança. Compreende-se que nas OSCs esse atendimento integral é favorecido pela carga horária dos profissionais contratados, pois seu regime de trabalho é de oito horas diárias/40h semanais. Assim, os custos são menores para as OSCs, nesse aspecto.

Outra vantagem da oferta de vagas no período integral refere-se aos benefícios garantidos às famílias que trabalham o dia todo e precisam do apoio da escola para os cuidados, segurança e o desenvolvimento das crianças nesta etapa. Assim, as OSCs proporcionam um quantitativo maior de vagas para essa população que exige o tempo integral, ficando para as EMEIs o atendimento em maior quantidade das turmas do período parcial.

Diante disso, apresenta-se, por meio do Gráfico 10, os quantitativos de estudantes matriculados/as no ano de 2022 nas EMEIs e OSCs da rede municipal de ensino de Uberlândia, nos diferentes turnos/ períodos.

Gráfico 10: Número de crianças matriculadas nas EMEIs e OSCs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do Quita/2022.

A partir das informações apresentadas por meio do Gráfico 10, verifica-se que as OSCs lideram as matrículas das crianças que frequentam a educação infantil em tempo integral com resultados maiores, ficando evidente que as elas têm realizado seu atendimento, com maior ênfase às famílias trabalhadoras que necessitam trabalhar e matriculam as crianças nas escolas para receber cuidados e o desenvolvimento educacional. Embora o número de crianças matriculadas nas EMEIs seja maior, desde o Decreto n.º 17415/2017 o crescimento das vagas ofertadas pelas OSCs tem avançado na realidade de Uberlândia.

Manuel Bandeira reforça o trabalho da inspeção mais próxima às EMEIs e ressalta alguns aspectos referentes ao acompanhamento pedagógico das OSCs. Então, verifica-se que existem diferenças na construção do trabalho pedagógico de uma equipe e de outra, principalmente no trabalho direcionado ao grupo dos inspetores(as) escolares. Assim, Manuel enfatiza que:

Nas EMEIs a inspeção tem mais liberdade de atuação. Nas EMEIs apesar de ter a assessoria pedagógica no Cemepe, eles não têm braço para poder ir em vários lugares ao mesmo tempo, porque são 67 EMEIs. Já nas OSCs por serem menos número, quantidade, tem uma pessoa que fica por conta na secretaria, duas pessoas na verdade. Então, além de nós, inspetores, eles têm um acompanhamento muito mais próximo de uma pessoa ligada ao gabinete da Secretaria que acompanha eles mais na área pedagógica. Então, assim, na área pedagógica a gente acompanha de perto as EMEIs, sabe o que está acontecendo, vai mais. Nas OSCs a gente fica mais por conta das questões burocráticas mesmo, documentos, se estão preenchendo documentos, se não está fazendo diário. São essas coisas mais relacionadas a inspeção mesmo. Agora a questão pedagógica é mais com a assessoria do gabinete, que tem uma assessoria especial só pra fazer esse acompanhamento. Tanto é que geralmente não enviam dúvidas da área pedagógica. Quando eu chego lá, já resolveram (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Percebe-se que a proposta pedagógica das OSCs está mais distante da avaliação e compreensão da realidade, efetivadas na prática pelos profissionais da inspeção escolar. Lygia Fagundes reafirma esse distanciamento do trabalho dos inspetores nas questões pedagógicas, diferente do trabalho que desenvolve nas EMEIs e relata: “se as propostas pedagógicas das OSCs existem, eu tenho muito pouco acesso a elas, o acesso que eu tenho a OSC é por meio do PPP e aí eu te digo com propriedade, é um caos”. A partir dessas observações, sinaliza que “eu sinto que as OSCs são menos, assim, de inovar, de se jogar mais, elas ficam mais no espaço delas mesmo, elas não são tão ousadas” (ENTREVISTA – LYGIA FAGUNDES, 2022).

Ao analisar o trabalho pedagógico da rede, Clarice Lispector pontua sua visão sobre as instituições municipais e destaca algumas considerações que norteiam a qualidade do trabalho oferecido pelas escolas:

Eu percebo que o trabalho pedagógico da rede municipal, ele é bem mais rico, do que o das OSCs, bem mais rico, entendeu? Assim, eu vejo é uma coisa ainda muito tradicional nas OSCs, bem tradicional. Eu vejo que o trabalho da rede ele é mais rico. Com atividades mais diversas. Tem coisa mais elaborada, entendeu? Na EMEIs, o primeiro e segundo período é parcial. Nas OSCs muitos atendimentos dessa faixa etária ocorrem no período integral. Então, eu entendo que nesse sentido não existe esse cuidar e educar concomitante, porque se eu ofereço tempo integral, deveria estar unindo essas duas coisas, no tempo que o meu aluno está lá dentro da escola. Aí você vê o portão abre muito cedo, sabe umas coisas assim, que eu acho incoerente, quando a gente lê o papel à proposta deles é bem outra (ENTREVISTA – CLARICE LISPECTOR, 2022).

Nesse sentido, a reforma empresarial da educação traz consequências que afetam a formação das crianças pequenas. As instituições que realizam atendimento às crianças com menor nível socioeconômico oferecem currículos prescritos, sobrecregando os profissionais

e reduzindo a interação do docente com as crianças, enquanto nas instituições que apresentam um padrão socioeconômico maior, o tempo de interação das crianças com o professor é maior (FREITAS, 2018).

Então, comprehende-se que a concepção de qualidade associada aos critérios de mercado e ao clientelismo mascara a realidade e traz evidências da dualização social. Parafraseando Freitas (2018), temos uma educação com a qualidade comprometida para os menos favorecidos, enquanto a educação pautada numa qualidade socialmente referenciada é destinada às crianças com situações econômicas mais favoráveis e residentes em regiões mais favorecidas. Dessa forma, o desafio se constitui pela luta de igualdade de oportunidades na qual a educação de qualidade não seja privilégio de poucos.

Nos últimos anos, há um claro crescimento das escolas infantis da rede municipal, com as ditas Parcerias Público-Privadas em Uberlândia, principalmente nos bairros periféricos da cidade, onde concentra-se uma maior oferta de vagas à população desfavorecida. Grande parte das instituições conveniadas, também denominadas terceiro setor, está localizada na região oeste da cidade, com atendimento aos bairros com conjuntos habitacionais populares. Alguns desses bairros, como o Residencial Pequi, são loteamentos construídos pela PMU e as famílias são beneficiadas por meio do Programa Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal, e viabilizados pela PMU.

Assim, as instituições públicas vão sendo “asfixiadas” e as instituições privadas do terceiro setor avançam com as verbas do setor público que deveriam ser investidas na expansão e melhoria da qualidade da educação pública. Observa-se que o discurso de qualidade da educação para todos na reforma empresarial faz parte de uma agenda oculta e que se resume no desmantelamento da educação pública, a inserção do livre mercado e a conversão da organização empresarial (FREITAS, 2018).

Acrescenta-se que o desmantelamento da educação pública ocorre gradualmente, diante dos objetivos e processos encaminhados com a cultura das organizações empresariais nos espaços das unidades escolares públicas. Diante disso, as instituições educacionais públicas vão adquirindo características de empresas com metodologias operacionais distanciando da sua função social de instituição pública. Com isso, suas semelhanças estão se tornando nítidas com as condutas empresariais, adequando os processos, tempo, formas de controle e objetivos (CHAUI, 2021).

Vinícius de Moraes comenta sobre o trabalho pedagógico, as bases que sustentam o planejamento dos(das) professores(as) e os profissionais envolvidos no acompanhamento dos

planejamentos para a melhoria da qualidade. Ao mesmo tempo, apresenta as dificuldades dos profissionais nas instituições do terceiro setor:

O planejamento segue aquilo que é proposto no próprio PPP, na grade curricular e no plano curricular da escola. Este planejamento é acompanhado pelo analista. E a inspeção também atua, acompanhando isso, se está sendo colocado, implementado, colocado em prática ou não. Então, isso a gente consegue fazer. O que dificulta um pouco para as OSCs é essa questão de sobrecarga de trabalho do professor da OSCs em relação ao do município (ENTREVISTA – VINÍCIUS DE MORAES, 2022).

Algumas diferenças são verificadas nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições de ensino infantil. Algumas instituições apresentam um acompanhamento e exigências por parte da inspeção escolar, ao passo que outras, nem tanto. Além disso, observa-se uma discrepância em relação às condições e ao trabalho desempenhado pelos(as) professores(as) das OSCs com o grupo de professores(as) do município que atuam na educação infantil. Pretende-se aprofundar esse assunto na categoria a seguir, referente à formação e condições de trabalho.

Ao serem perguntados sobre projetos e ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições que acompanham, pelas respostas dadas pelos entrevistados(as), percebe-se que a educação ambiental tem sido uma preocupação nos espaços escolares da educação infantil.

Em seus depoimentos, Adélia Prado, Vinícius de Moraes, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo citaram projetos com este enfoque nos espaços escolares que têm sido desenvolvidos pelas equipes das instituições com atendimento ao público infantil, além de outras temáticas, como a semana da família, o acolhimento, entre outros:

Estão bem recentes agora os trabalhos envolvendo o meio ambiente. Agora temos uma política também. Já tem um tempo que tem a semana da família, as comemorações, nesse sentido (ENTREVISTA – ADÉLIA PRADO, 2022).

Todas estão trabalhando essa questão ambiental que foi colocada agora no planejamento, de forma até obrigatória, inclusive, algumas já praticavam. E a outra questão é esse acolhimento. Todas elas destacam proposta, não é bem em forma de projeto, mas é uma proposta de acolhimento das famílias (ENTREVISTA – VINÍCIUS DE MORAES, 2022).

As escolas, elas têm desenvolvido esse ano, está com um foco muito na educação ambiental que é um tema que tem sido, foi trazido pela própria Secretaria Municipal de Educação. Está se evidenciando bastante esse projeto. Aquilo que é evidenciado acaba que as escolas vão implementando também. Vejo que tem destacado projetos nessa visão ai, de educação ambiental (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

[...] em uma Osc tem um projeto de horta que eu acho muito bacana que acaba incentivando os alunos na alimentação. E o que muitas escolas fazem são projetos em cima das datas comemorativas. E também das estações do ano, como primavera (ENTREVISTA – ÉRICO VERÍSSIMO, 2022).

Além dessa temática principal de educação ambiental que as escolas têm explorado, outras ações são promovidas para a melhoria da qualidade e o acompanhamento do desenvolvimento da criança no ambiente escolar. Manuel Bandeira comenta sobre os registros dos trabalhos nos espaços infantis e a diversidade de atividades propostas pelas equipes às crianças:

De forma geral eles trabalham com portfólios. Eles têm muita diversidade nas EMEIs. São muito criativos. Então vira e mexe você volta lá está com coisas novas. São muito criativos, tanto os analistas quanto os professores, profissionais de apoio. Não têm nenhum projeto agora que me lembre de cabeça assim, nenhuma ação ou projeto que destaque, mas digo que eles são muito ligados a essas coisas que acontecem que aparecem como novidade. Sempre tem alguma coisa prá fazer em relação a isso (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Então, ao observar os projetos e as ações no interior das instituições, é necessário esclarecer o conceito de infância vinculado às culturas infantis e o reconhecimento das infâncias na construção de uma educação de qualidade prevista na Estratégia 3, do PME, (2015 a 2025). Sobre isso, Graciliano Ramos enfatiza:

Olha uma parte que ajuda bastante nessa compreensão do termo, do conceito de infâncias são as formações que ocorrem no caso do município, pelo Cemepe. Então, ali você tem encontros que trabalham essa temática, que discutem bastante. Mas a questão é que não são todos os profissionais que se envolvem nesse processo de formação. Então, esses que estão envolvidos diretamente, acredito que eles têm uma compreensão mais ampla, até pelo fato de terem interesse em participar das formações, faz dele uma pessoa que tenta buscar as informações e fazer o diferente na sala de aula (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Percebe-se que o conceito de infância e a multiplicidade de experiências e linguagens exploradas nos espaços educacionais são apresentados nas formações continuadas propostas pelo Cemepe. Então, é necessário haver comprometimento e interesse de cada profissional envolvido, para que essa cultura de infância seja explorada com êxito nos ambientes educacionais.

Nunes, Corsino e Didone (2011) afirmam a importância de conceber a criança como sujeito histórico, ativo, criativo, social e produtor de cultura. Assim, devemos ter clareza do âmbito conceitual e teórico das ciências que se dedicam à criança na primeira infância, ao

considerarem a criança como um ser integral e único e que seus aspectos físicos, sociais, emocionais e intelectuais são indivisíveis e dependentes um do outro, atribuindo-lhe atenção integral.

Ao analisar o primeiro e segundo relatórios de monitoramento (2015/2017) (2017/2019) e as estratégias do PME, verifica-se um número expressivo de formações oferecidas pelo Cemepe. No primeiro ciclo de monitoramento, foram encontradas quantidades em números de cursos de formação ofertados para a educação infantil: “em 2016, foram oferecidas 20 formações para esse nível de escolarização nas escolas/polo e 144 formações no CEMEPE, por meio do Núcleo das Infâncias”. Já em 2017 a formação foi oferecida “em cursos para educadores/as infantis, diagnóstico saberes e fazeres na educação municipal”. (UBERLÂNDIA, 2017, p.72) No segundo relatório, as formações foram descritas por temáticas e quantidade de horas de cursos ofertados. Assim, elaborou-se um quadro para registrar e informar as formações desenvolvidas pelos professores da educação da rede municipal, no período de 2015 a 2017.

Quadro 7: Formações oferecidas pelo Cemepe no período de 2015 a 2017

Anos/ Formações	2015	2016		2017
Formações Realizadas pelos Núcleos Interdisciplinares		Formações ofertadas pelo Cemepe	Formações desenvolvidas pelas escolas/polos	Total de formações oferecidas pelo Cemepe 1º e 2º semestre
N.º de formações oferecidas pelo Cemepe	1018	617	326	1682
Total Geral	1018	943		1682

Fonte: Relatórios de Monitoramento (2015/2017) e avaliação do PME (2015 a 2025).

Observa-se no quadro, quantitativo de formações expressivas realizadas pelo Cemepe no período de 2015 a 2017, principalmente em 2017 com 1682 formações oferecidas no decorrer do ano. No ano de 2016 constata-se um movimento nos espaços das formações entre o Cemepe e as escolas, totalizando 943 formações. E em 2015 verifica-se que as formações foram realizadas pelos Núcleos, com 1018 formações.

Conforme o primeiro ciclo de monitoramento (2015/2017), as temáticas das formações foram desenvolvidas pelos Núcleos Interdisciplinares principalmente no período de 2015.

Compreende-se que as formações realizadas neste período de 2015 a 2017, foram ofertadas aos diferentes profissionais da educação, com temas específicos “organizados e disponibilizados de forma individual ou em sistema de parceria” (UBERLÂNDIA, 2017, p. 71).

Nesse sentido, a partir do quadro de formações e monitoramento do PME neste primeiro ciclo avaliativo, comprehende-se a ampliação das formações, de forma geral, atendendo à Meta 15, do PNE, e à Estratégia 5, da Diretriz I, direcionada à educação infantil, da Meta 3, do PME (2015 a 2025).

No segundo relatório do monitoramento (2017/2019), as formações foram apresentadas por temáticas e grupo de profissionais: professor/a R2; professor/a R1 para os agrupamentos de zero a três anos; e professor/a RI, de 1º e 2º períodos. Antunes (2019) sistematiza as estratégias formativas do PNE (2014-2024) nas temáticas relacionadas à Educação Infantil, comunidades quilombolas, educação do campo, educação indígena e Ensino Médio. Nessa perspectiva para a educação infantil, o Cemepe realizou formações continuadas com as temáticas das Culturas Regionais e Locais, Musicalização, Psicomotricidade, Projetos e Eixos temáticos na EI, BNCC, Avaliação e propostas educativas, Construção de Espaços e Tempos e ainda Aprender, Ensinar, Construir e Interagir.

Segundo a Assessoria Pedagógica do Cemepe, o cronograma das formações é encaminhado às OSCs, e seus coordenadores organizam a participação dos profissionais nos dias estabelecidos dos cursos, conforme agrupamento/ano/turma em que atuam. No entanto, segundo os/as formadores/as do Cemepe, observa-se que nem sempre os profissionais das OSCs conseguem acompanhar o mesmo grupo no decorrer das formações, devido à rotatividade dentro do espaço das OSCs. Ou seja, os profissionais iniciam a primeira formação na turma do Berçário/GI e, por motivos diversos, precisam trocar de turma na instituição em que atuam. Então, na segunda formação do Berçário/GI, não participam porque não atuam mais nesse agrupamento na OSC. Dessa forma, sua continuidade na formação passa a ser em outra turma, o que dificulta o acompanhamento e a sequência das formações. No entanto, os profissionais das OSCs que participam das formações demonstram interesse e dedicação nos cursos que frequentam no Cemepe.

Para finalizar essa categoria, apresenta-se uma avaliação dos(as) entrevistados(as) sobre os espaços físicos e recursos materiais nas diferentes instituições que atendem às especificidades das crianças. Assim, seguem as seguintes observações do entrevistado Graciliano Ramos, ao avaliar as escolas que acompanha:

[...] nós temos escolas hoje, eu tenho, que eu acompanho em casas. Elas não foram projetadas para serem escolas e, portanto, elas são improvisadas. E pelo fato de serem improvisadas elas têm as suas limitações, embora elas tenham o acompanhamento da vigilância sanitária, tem os seus avaras, as que eu acompanho, todas tem. Mas mesmo assim, elas não foram projetadas, você tem salas. Como eram casas, na casa é comum você ter quartos de tamanhos diferentes, esses quartos viraram salas. Aí você tem salas pequenas que cabem dez crianças, outras cabem 20. Então, você tem essa discrepância aí. Então, em termos estruturais, eu vejo que precisa melhorar bastante, tanto Emei, como OSCs. É interessante, eu acompanho quatro. Duas EMEIs e duas OSCs. Tem uma EMEI e uma OSC que são bem amplas. Por que são amplas? Porque foram projetadas com esse objetivo, então as salas são bacanas, os espaços, a área externa, o parquinho, quadra. É uma estrutura interessante (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Enfatiza-se que os indicadores de qualidade utilizados para avaliar e acompanhar a qualidade do sistema educacional considera, além do acesso, a progressão, a formação dos profissionais, as características das instituições que abrangem a situação do prédio, os materiais didáticos e os investimentos financeiros na educação (NETO; ROSEMBERG, 1995). Neto e Rosemberg (1995) esclarecem haver divergências entre os indicadores utilizados para acompanhar o desempenho da qualidade da educação entre os especialistas, porque alguns valorizam os aspectos relacionados à produtividade econômica e outros exploram os indicadores sociais. Os autores entendem que o conceito de qualidade depende dos objetivos que se pretende alcançar, o que exige uma avaliação ao longo do processo, destacando pontos críticos a partir dos indicadores.

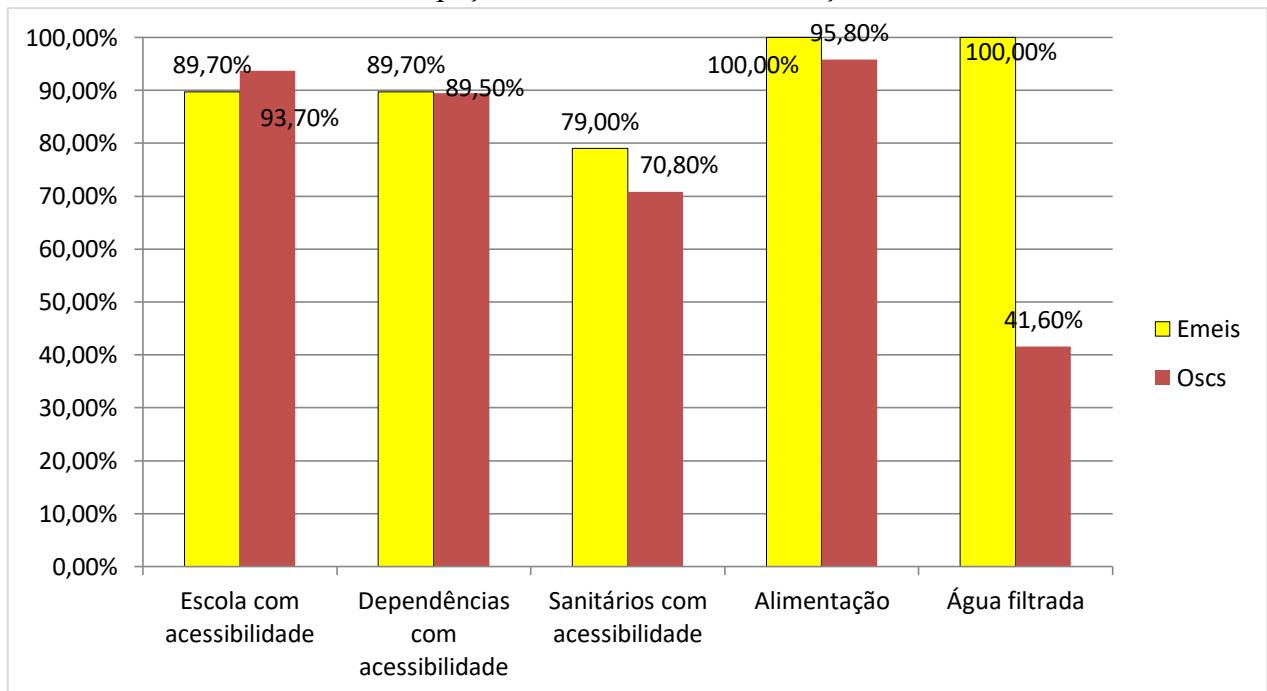
Em sua dimensão Espaço, Materiais e Mobiliários, os IQEI (2009) propõem uma reflexão sobre os ambientes físicos das escolas de educação infantil, buscando respeitar e cuidar das necessidades que se relacionam com o desenvolvimento das crianças nos seus diversos aspectos: criativo; cognitivo; físico; e afetivo.

Com relação aos espaços, a infraestrutura das instituições infantis, tanto de EMEIs quanto de OSCs, alguns problemas são identificados com relação à falta de espaços nas escolas que realizam o atendimento infantil. As salas são pequenas e os espaços externos comprometidos, pois algumas escolas não foram projetadas para o atendimento deste público e os espaços sofreram adaptações que dificultam o desenvolvimento de atividades pedagógicas que exigem de a criança correr, pular, jogar bola, ter contato com a terra, areia e água, conforme sinalizam os IQEI (2009).

Conforme dados apresentados pelo Censo Escolar/2021, no levantamento declarado pelas instituições escolares são observadas informações significativas relacionadas à infraestrutura, distribuídas em cinco categorias: acessibilidade; alimentação; dependências;

serviços; tecnologia; e equipamentos. Por meio do Gráfico 11, percentuais são demonstrados quanto à acessibilidade e alimentação entre as EMEIs e OSCs do município de Uberlândia.

Gráfico 11: Porcentagens da infraestrutura das EMEIs e OSCs relacionadas à acessibilidade dos espaços educacionais e alimentação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados do Censo Escolar/2021, INEP. Disponível em <https://qedu.org.br/escola/>.

A partir do Gráfico 11, observa-se que as EMEIs têm percentuais elevados perante as OSCs em três itens analisados: sanitários com acessibilidade; alimentação; e água filtrada. No aspecto “dependências com acessibilidade às EMEIs e OSCs”, estes apresentam os mesmos percentuais, sendo que as OSCs apresentam uma porcentagem de 4% de diferença das EMEIs, no item escola com acessibilidade.

Compreende-se que tanto as EMEIs quanto as OSCs precisam de melhorias para alcançar os percentuais com relação à acessibilidade da escola, das suas dependências e dos sanitários. Quanto à alimentação e água filtrada, as EMEIs têm uma vantagem com relação às OSCs, pois apresentam percentuais elevados nesses dois itens.

Entende-se que grande parte das construções das EMEIs são espaços que sofreram adaptações no decorrer dos anos, conforme as exigências e demandas para o atendimento do público infantil. Poucas são as instituições que foram construídas com o propósito no atendimento à educação infantil, e igualmente são os espaços das OSCs que recebem as adequações nos ambientes para a oferta de vagas e o atendimento às crianças.

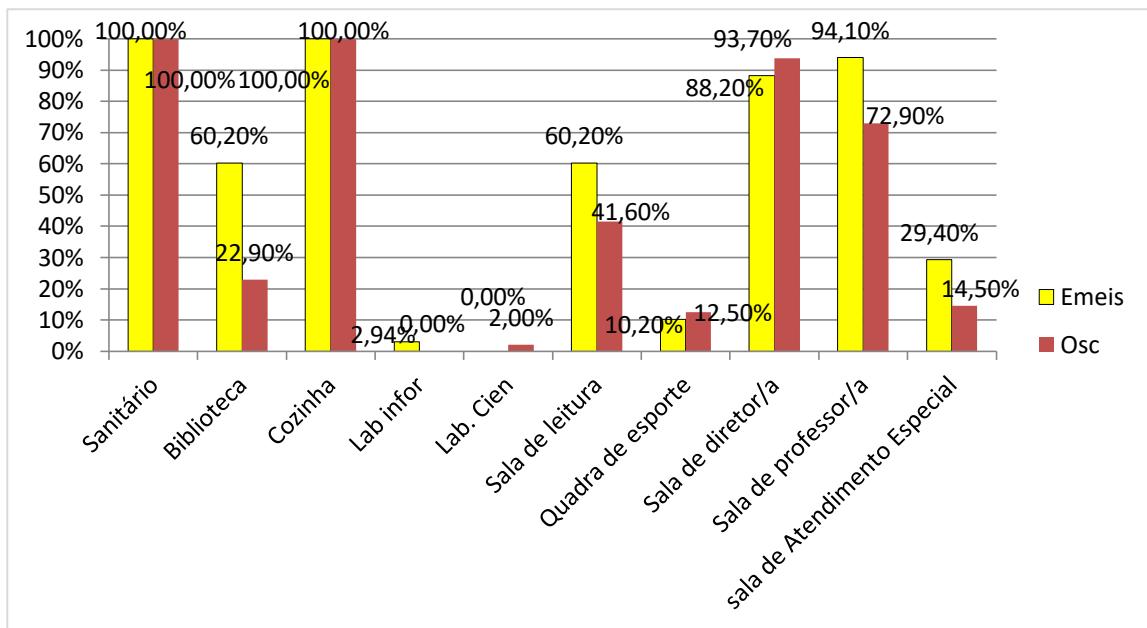
Assim como Graciliano Ramos, Adélia Prado também observa que os espaços são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A maioria das escolas infantis da rede pública municipal tem seus espaços comprometidos, o que pode influenciar no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes. A partir dessa realidade, compreende-se que garantir o direito à educação não é suficiente. É necessário promover o direito à educação de qualidade a todos que procuram as instituições educacionais. Adélia Prado sintetiza:

[...] Mas eu vejo uma questão de espaço. Quando eu vou às escolas, para tratar os assuntos, às vezes eu ouço muito. Aí porque não tem espaço, a gente tem que fazer um rodízio; não dá para todos usarem os espaços, porque são pequenos. Criança, a educação infantil precisa de espaço, brincar, criar atividades, parquinho e tudo. Então, eu vejo essa dificuldade, às vezes ter que ficar muito em sala de aula. Daí eu vejo que os professores procuram desenvolver atividades mais lúdicas, mas parece que tem um clamor, assim, sabe, por mais espaço, mais material. Assim, eu vejo certa dificuldade (ENTREVISTA – ADÉLIA PRADO, 2022).

Nessa perspectiva, destaca-se o quanto os espaços interiores e exteriores das instituições educacionais influenciam no desenvolvimento do trabalho e na qualidade da educação das crianças. Ao se oferecer a vaga à criança, é necessário pensar no espaço que será oportunizado para o seu desenvolvimento no ambiente educacional. Conforme os Indicadores de qualidade, a criança precisa de espaço para correr, brincar, pular, repousar, ter contato com a leitura, as artes e cultura em ambientes tranquilos, iluminados e ventilados.

Então, ao apresentar a análise do Censo Escolar/2021, na categoria “dependências da instituição”, observa-se que tanto as EMEIs quanto as OSCs possuem espaços limitados e ausência de ambientes adequados, o que compromete a educação de qualidade. Por meio do Gráfico 12, apresentamos os percentuais distribuídos entre os espaços avaliados.

Gráfico 12: Porcentagens da infraestrutura das EMEIs e OSCs relacionadas às dependências das instituições



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados do Censo Escolar/2021, INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/>.

De acordo com as informações apresentadas por meio do Gráfico 12, verifica-se que ambas as instituições, EMEIs e OSCs, obtiveram percentuais com 100%, nas dependências relacionadas à cozinha e sanitário no interior da escola. As OSCs apresentaram percentuais baixos nas dependências da quadra de esporte, com diferença de 2,3% das EMEIs e 2% no laboratório de Ciências. Com relação à sala de diretor/a, as OSCs também apresentam uma diferença superior de 5%, com relação às EMEIs. Nos demais itens, como biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, sala de professor/a, sala de atendimento especial, as EMEIs se destacam com percentuais maiores que as OSCs.

Diante das informações obtidas, constata-se que as instituições que realizam atendimento à educação ainda apresentam infraestrutura que compromete o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Compreende-se que os espaços são restritos e dificultam o planejamento e organização de atividades nas instituições, que envolvem, principalmente, o uso da biblioteca, leitura, atividades físicas, informática e experiências científicas. É necessário haver investimentos para que a qualidade dos espaços da educação possa contribuir com o desenvolvimento pleno das crianças nesta etapa.

Quanto aos recursos materiais, Manuel Bandeira ressaltou as políticas educacionais voltadas à educação infantil, principalmente relacionadas aos investimentos financeiros

destinados ao ensino infantil que contribuíram para o enriquecimento dos ambientes educacionais com brinquedos e materiais pedagógicos diversos. Manuel Bandeira expressa:

Porque eu vejo que na Educação Infantil aquela questão de brinquedo; hoje em dia tem muita verba, por causa da Proinfância e outras verbas aí, do próprio recurso próprio, do Fnde. Então, além dessa questão desses brinquedos que chegam à escola, pedagógico, tem demais da conta. Eu vejo que entra muito a criatividade dos professores no dia a dia prá fazer essa questão. Então, são muito criativos nessa área. De criar...esses dias mesmo numa EMEI minha. eu estava vendo um teatrinho que eles fizeram lá, contando uma história, a gente vê que a criança fica ali... participando e grudada, ouvindo e aprendendo. Então eu vejo que nessa área o pessoal é bem criativo nas EMEIs (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

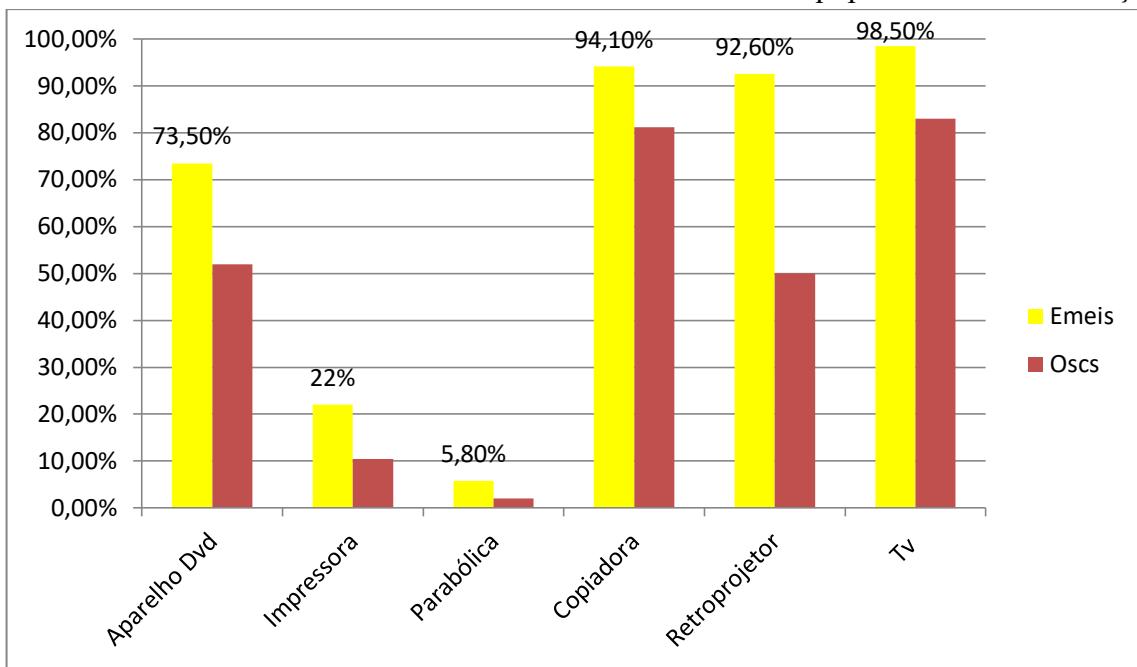
Jorge Amado relata que nas escolas públicas do município de Uberlândia os recursos pedagógicos são abundantes na promoção de uma educação diferenciada e motivadora. No entanto, enfatiza ser necessário o envolvimento e o comprometimento dos profissionais para a promoção de atividades interessantes e estimuladoras de aprendizagens. Nesse aspecto, Jorge Amado comenta:

EMEI tem recursos demais, tem recursos sobrando, tem muita coisa. Nas EMEIs tem tudo que você pensar. E tudo que eu nem dou conta de pensar, tem na escola. A questão é só o professor interessar ir lá pegar e usar. Acontece em alguns casos que o professor não usa porque não quer ou porque não conhece. Não vai lá à sala da brinquedoteca ver o que tem pra sala, muitas vezes tem que levar pra sala pra dizer está aqui, se não, não usa. Então o problema não é não ter. É também do professor querer usar. Nas OSCs eu vejo que é uma quantidade menor de brinquedos, mas tem muita coisa também porque inclusive é o recurso municipal que eles recebem e é também para comprar brinquedo (ENTREVISTA – JORGE AMADO, 2022).

Compreende-se que na avaliação da proposta pedagógica, dos planejamentos e das práticas educativas desenvolvidas pelas instituições educacionais, foram encontrados vários elementos que intensificam e contribuem para a qualidade do ensino infantil e outros aspectos que precisam de mais investimentos e observações permanentes para obter os resultados satisfatórios e desejáveis.

Então, diante dos resultados obtidos pelo Censo Escolar/2021, na categoria “equipamentos”, verificam-se percentuais significativos para as EMEIs nos itens avaliados, conforme demonstramos por meio do Gráfico 13.

Gráfico 13: Infraestrutura das EMEIs e OSCs relacionadas aos equipamentos das instituições



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados do Censo Escolar/2021, INEP. Disponível em <https://qedu.org.br/escola/>.

Diante das informações apresentadas, verifica-se que as EMEIs possuem percentuais vantajosos referentes aos equipamentos disponíveis nos espaços educacionais, em comparação aos quantitativos citados pelas OSCs, perante os seis itens declarados pelas instituições no Censo Escolar/2021. Os itens “Copiadora, Retroprojetor e TV” estão presentes em grande parte das EMEIs, com percentuais acima de 90%. A impressora e a parabólica foram os equipamentos que apresentaram menores percentuais, tanto entre as EMEIs quanto nas OSCs. Nessa categoria, verifica-se que as OSCs apresentam um maior número de instituições sem o acesso a esses equipamentos.

A partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar/2021, constata-se que as instituições de educação infantil apresentam aspectos que precisam de investimentos para a melhoria da educação, tanto as EMEIs quanto as OSCs. Embora algumas instituições tenham sido construídas, projetadas para o atendimento da educação infantil, ainda apresentam problemas na infraestrutura quanto à acessibilidade, ausência de espaços e equipamentos. Sabe-se que a maioria das EMEIs e OSCs são espaços adaptados para o atendimento à educação infantil. Casas, igrejas, salões foram reformados e organizados para a oferta de vagas ao público infantil. Por isso, diante dos dados apresentados a partir das categorias do Censo Escolar/2021, é possível dizer que há aspectos que precisam ser avaliados, para que a qualidade seja alcançada conforme o desejado e proposto pelos Indicadores.

De acordo com os IQEI (2009), a fim de propor atividades envolventes e diversas às crianças, as instituições de educação precisam ter materiais pedagógicos, brinquedos, livros em condições e quantidades suficientes. Conforme o depoimento de Jorge Amado, as EMEIs são favorecidas nessa dimensão com a disponibilidade de recursos.

No entanto, o planejamento diário em sala de aula é imprescindível. Dessa forma, os recursos pedagógicos disponíveis no espaço escolar enriquecem as atividades propostas no desenvolvimento das crianças. Assim, além da utilização dos recursos materiais com propostas direcionadas e objetivos claros, é necessário desenvolver a consciência de todos para a conservação e cuidados com os brinquedos (seu armazenamento, limpeza e visibilidade para quem vai utilizar). O planejamento e a organização dos recursos materiais avaliam a qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais e a gestão escolar no processo de cuidar e educar as crianças no ambiente institucional.

Assim, reforça-se que ao apresentar críticas às relações público-privadas com interesses empresariais no espaço educacional, isso não significa que a escola pública não apresente problemas na sua qualidade de educação, o que nos direciona a encontrar alternativas a serem construídas e melhoradas. Diante disso, a busca por melhorias voltadas à educação pública encontra-se longe de destruí-la, como pretende, na atual conjectura, a reforma empresarial (FREITAS, 2018).

Compreende-se que, nesta categoria que envolve o trabalho pedagógico das dimensões dos Indicadores de qualidade, os/as entrevistados/as sinalizaram vários aspectos que comprometem o andamento da educação infantil das EMEIs e OSCs analisadas. Assim, observa-se uma participação e encontros reflexivos e coletivos dos profissionais das EMEIs na elaboração do projeto pedagógico das instituições e dificuldades são destacadas pelos/as entrevistados/as na construção coletiva dos projetos pedagógicos das escolas conveniadas, do terceiro setor, compreendidos como desafios a serem superados por estas instituições.

Esclarece-se que a construção do PPP deve ser estruturada de forma participativa, na qual as instituições educacionais explorem suas reais necessidades e construam sua identidade, sendo importante promover caminhos e estratégias democráticas pautadas no diálogo, reflexões e embasamentos teóricos almejando em seu processo histórico-político uma sociedade democrática e inclusiva (VEIGA, 2003; VASCONCELLOS, 2004).

A partir dos/as entrevistas/as, fica evidenciado nas escolas públicas/EMEIs um trabalho pedagógico diferenciado, com a disponibilidade de materiais diversos nos ambientes da educação infantil, com a exploração da cultura e as especificidades da infância, conforme

propõem os IQEI (2009) e também sinalizam Neto e Rosemberg (1995), Nunes, Corsino e Didone (2011) e Campos (2020).

É importante destacar as implicações das formações continuadas oferecidas pelo Cemepe aos profissionais da educação básica, em especial da educação infantil, e que estas refletem na qualidade da educação infantil e no desenvolvimento do trabalho pedagógico nos ambientes educacionais. Várias temáticas foram exploradas, buscando trabalhar e explorar o desenvolvimento da criança. Antunes (2019) e os Relatórios de Monitoramento do primeiro e segundo ciclos do PME contribuíram para avaliar esses aspectos da formação.

Finaliza-se esta categoria com destaque dos/as participantes no que se refere à avaliação dos espaços e mobiliários e o quanto esses recursos materiais são significativos nos ambientes da educação infantil, oportunizando o contato com diferentes brinquedos e enriquecendo o repertório e conhecimentos sobre o mundo em que a criança vive.

Ressalta-se, de acordo com os apontamentos dos/as inspetores/as entrevistados/as, que as EMEIs apresentam diferenças nos quantitativos e disposição dos recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em relação às OSCs. Embora nas OSCs esses materiais estejam disponíveis, nas EMEIs são mais visíveis e em maior quantidade, o que interfere na qualidade e no desenvolvimento das atividades com as crianças que frequentam a educação infantil nesses espaços.

Enfim, a categoria analisada referente à proposta pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia trouxe diversos aspectos que foram ressaltados pelos/as entrevistados/as, em relação ao último processo de elaboração do PPP nas instituições, ocorrido nos anos de 2020 e 2021. Ficou evidente a importância do planejamento pedagógico nos espaços educacionais, o envolvimento e comprometimento dos profissionais com o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições. Ficou também enfatizada a relevância das formações para o fortalecimento e conhecimento das culturas infantis, do conceito de infância e reflexões sobre a estrutura dos espaços educacionais, recursos materiais e pedagógicos de ensino.

No decorrer da análise da categoria pedagógica, nas diferentes instituições que realizam o atendimento da educação infantil, foi destacada a relevância da elaboração e construção do PPP no interior das escolas, a partir de momentos de diálogo, leituras, reflexões e troca de experiências entre os profissionais, diante das etapas propostas com o formato dos itinerários avaliativos. Assim, o PPP foi elaborado por diferentes etapas, nas quais a ênfase foi direcionada ao processo de construção, e não ao produto final. Diante disso, foram

constatadas as dificuldades das instituições na efetivação dos processos democráticos, algumas com mais interações e outras, menos.

Esclarece-se que a discussão pautada na categoria analisada deixou nítido o quanto o projeto pedagógico deve estar articulado com a realidade concreta das instituições, num movimento de conscientização política, social e cultural, a fim de se alcançar os objetivos propostos a partir de uma perspectiva emancipatória. Então, destacam-se as formações dos profissionais neste processo, tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

Os dados e informações apresentados referentes às formações dos profissionais das EMEIs e OSCs suscitaram reflexões sobre as realidades verificadas e percebe-se ainda a relevância das formações, dos movimentos coletivos e o planejamento participativo para a transformação da realidade. Essas formações refletem em conhecimentos dos profissionais e comprometimento na construção do trabalho pedagógico e na qualidade da educação. Também foram ressaltados aspectos das relações público-privadas que interferem no trabalho pedagógico das instituições e ocasionaram o esvaziamento da autonomia e transparência das políticas educacionais, comprometendo o processo democrático da educação.

Ao se remeter ao processo democrático, foram enfatizados períodos e tentativas de governos na rede municipal com propostas de gestão democrática. Para o campo educacional, vale destacar a relevância dos processos de escolha de diretores com movimentos participativos e democráticos.

Entende-se que são inúmeros os desafios para que as mudanças nos métodos de trabalho autoritário (visões competitivas, individuais e egocêntricas) sejam substituídas por processos democráticos (diálogo, participação e igualdade de condições aos excluídos).

Diante das análises, é possível dizer que ocorre o desmantelamento da educação pública, a partir da cultura das organizações empresariais, nas quais a concepção de qualidade pauta-se em critérios do mercado e do clientelismo, favorecendo a dualização social e distanciando-se das funções sociais das instituições públicas.

Portanto, o debate reflexivo aponta para inúmeras questões que envolvem o trabalho pedagógico das instituições da educação infantil no município de Uberlândia, ao mesmo tempo em que apresenta as dificuldades, levantamentos, dados, informações sobre as lacunas existentes na construção de uma educação de qualidade. Também revela caminhos e direcionamentos para a efetivação de projetos emancipatórios, diante do cenário e das realidades analisadas.

Nesse aspecto, prosseguindo com a análise das categorias privilegiadas, destaca-se a dimensão associada à formação e condições de trabalho dos profissionais, que também se

relaciona diretamente com a qualidade da educação, conforme os IQEI ressaltam em seu documento.

6.4 Formação e condições de trabalho dos profissionais

Nessa categoria, foi avaliada, juntamente ao grupo pesquisado, a formação inicial dos profissionais que trabalham na educação infantil do município, oportunidades e realização de formações continuadas com os profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, salários e plano de cargos e carreiras, conforme referenciados nas Estratégias quatro e cinco do PME (2015 a 2025).

Alguns autores, como Freire (1996), Imbernón (2011), Nogueira (2014) e Nóvoa (1995; 2022), contribuem para compreender e refletir sobre a relevância e condição das formações inicial e continuada dos profissionais da educação e suas relações na construção da qualidade dos processos pedagógicos desenvolvidos nos ambientes escolares.

Compreende-se que a formação não é o único caminho para a melhoria do ensino e de uma educação de qualidade. A profissão docente é complexa e está permeada por vários outros entraves que precisam ser explorados e avaliados. Dessa forma, a formação é uma das condições que favorece o andamento do processo educacional, mas também está articulada a outros fatores condicionantes, como valorização profissional, condições de trabalho e plano de carreira, por exemplo.

Imbernón (2011) comenta o quanto é fundamental o professor se apropriar de conhecimentos, habilidades e atitudes, assim como a construção de instrumentos intelectuais que contribuam com a reflexão referente à sua própria prática docente. Esses instrumentos possibilitam que os professores aprendam a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social. Segundo o autor, a formação deve estar voltada para o desenvolvimento profissional relacionado às práticas pedagógicas de sala de aula, bem como nos espaços escolares, de forma coletiva.

Para avaliar a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, é necessário conhecer quem é e como são preparados para atender às crianças que estão diretamente envolvidas na sala de aula. Graciliano Ramos comenta que as formações dos profissionais nas EMEIs estão sendo cumpridas conforme estabelecido nas legislações nacionais e municipais:

[...] eu vejo que os profissionais estão adequados às legislações municipais, no sentido de pré-requisitos básicos, educação superior, todos os professores, educação superior, é com formação superior. Os profissionais de apoio

também, com nível médio. Então, essa adequação dos profissionais com a formação, de fato ela tem ocorrido.

[...] E tem o professor de fato que está ali na sala de aula, que tem formação em nível superior. Esse é o profissional regente, professor regente. Tem também professor que é professor R2, que trabalha alguns campos de experiência específicos, o professor regente R1 trabalha às 16h/a em sala de aula e esse regente 2 vai complementar porque a carga horária do aluno é 25 horas-aula semanais, do professor é menos que isso. Aí, além desse profissional R1 e R2 têm os profissionais especializados que são aqueles que estão relacionados a artes e ao ensino, que é educação física, que já são outros termos: traço, cores e formas, o outro, e gestos e movimentos, não me lembro de todos aqui de cor. Agora nas OSC, ainda tem alguns termos, tem o professor, lógico com formação superior, mas tem outros que são chamados de genericamente de educadores, de um modo geral, que são aqueles que não têm formação superior, ou é de ensino médio ou é de ensino fundamental (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Graciliano Ramos enfatiza a formação exigida pelas EMEIs e OSCs e também apresenta o quadro de pessoal que atua na educação infantil das escolas públicas municipais, distribuído entre o professor R1 e R2, com as aulas especializadas, bem como a carga horária cumprida em sala de aula. Essa realidade não é a mesma nas OSCs, pois percebe-se que a qualificação e atuação encontram-se comprometidas nestes espaços. Cecília Meireles enfatiza que:

Então, eu já vejo a diferença da OSC com as EMEIs até pelo próprio critério de seleção. Mais uma vez vou falar baseado nas que eu já acompanhei que às vezes eu não conheço a realidade das outras OSCs, todas. Mas a própria exigência da formação nas OSCs, a gente tem muitas vezes profissionais atuando só com magistério, ainda. E lembro-me de ver gente só com magistério, ainda, mas exigia magistério para ser professor. Mas, para o profissional de apoio que no caso deles é o educador infantil não tinha essa exigência. O auxiliar do professor pode ter qualquer formação. Ainda, a gente tem isso nas OSCs. Elas dão preferência para alguém que tenha magistério, mas se não tiver em algumas situações também colocam para trabalhar com eles lá. Como é carteira assinada, então isso eu vejo uma diferença. [...] Nesse aspecto, eu vejo que na prefeitura, as nossas escolas, as EMEIs, são mais avançadas nesse sentido em termos de qualificação. Formação, também (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Verifica-se o quanto a formação inicial é fundamental para o desenvolvimento das competências dos sujeitos. Por isso, precisa estar pautada em um projeto educativo que garanta, além da formação básica, conhecimentos essenciais relacionados às inúmeras situações da atuação profissional. Após a formação inicial com o ingresso no mundo profissional, verifica-se a necessidade de busca por outros conhecimentos, a fim superar os desafios da vida prática e o próprio crescimento pessoal. Então, a formação contínua se faz presente e tem suas contribuições no processo de formação do sujeito (NÓVOA, 1995).

No entanto, faz-se necessário enfatizar que a concepção de educação que movimenta as reformas atuais surge ligada ao neoliberalismo que adentrou intensamente as políticas e as representações dos países do ocidente, em torno dos anos de 1980. A escola neoliberal ainda não se tornou uma realidade efetiva, mas tem fortes indicativos que estão conduzindo as mudanças atuais, afetando as políticas educacionais nacionais e internacionais (LAVAL, 2019).

É notória a redução de recursos financeiros no campo da educação, a falta de docentes, comprometimento na formação dos profissionais, diferentes sistemas de avaliação externa, salas lotadas de alunos, ocasionando uma impressão de empobrecimento dos serviços públicos, transparecendo, juntamente às elites econômicas e políticas, uma preocupação disfarçada com a educação das crianças oriundas das classes populares. No entanto, apresentam certa generosidade em seus discursos, mas não são liberados os financiamentos adequados e suficientes para a qualidade da educação (LAVAL, 2019).

Ao se verificar as informações apresentadas por meio do Gráfico 7, referentes às formações virtuais realizadas pelo Cemepe/2022, buscou-se analisar os quantitativos de escolas e participantes em uma formação específica realizada, identificando o número de EMEIs, EMEFs com atendimento infantil e OSCs, nas turmas do 1º e 2º períodos, conforme informações representadas por meio do Quadro 8.

Quadro 8: Quantitativos de EMEIs, OSCs e EMEF e profissionais na formação realizada virtualmente pelo Cemepe/2022

	EMEIs		OSCs	
	1º Período	2º Período	1º Período	2º Período
N.º Escolas (EMEIs e OSCs) que realizam atendimento da EI	45	40	31	22
N.º EMEF que realizam atendimento da EI na Rede Municipal	23	27	-	-
N.º Escolas (EMEIs e OSCs) de EI que participaram da 1ª <i>Live</i> formativa/2022 (04/05/2022)	30	36	10	08
N.º Escolas de EMEF que participaram da 1ª <i>Live</i> formativa/2022 (04/05/2022)	09	12	-	-
N.º de Profissionais da EI que participaram da formação / <i>Live</i> formativa (04/05/2022)	52	67	12	15
N.º de Profissionais das EMEF que participaram da formação/ <i>Live</i> formativa (04/05/2022)	14	20	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pela Cemepe (2022).

De acordo com o Quadro 8, constata-se que de 45 EMEIs que fazem o atendimento das turmas do 1º período, 30 instituições estiveram com seus 52 profissionais presentes na formação não presencial realizada pelo Cemepe. Além disso, 23 EMEFs que realizam atendimento do 1º período e 09 escolas também marcaram presença com 14 profissionais. Nessa dinâmica, são evidenciadas 31 OSCs que realizam o atendimento para as turmas de 1º período, sendo que, dentre elas, 10 instituições estavam presentes com 12 profissionais.

Com relação à turma do 2º período, são apresentadas 40 EMEIs que fazem o atendimento desse ano de escolaridade e 36 escolas tiveram registros na formação analisada com a participação de 67 profissionais. Também temos 27 EMEFs que realizam o atendimento do 2º período e 20 profissionais participaram do encontro virtual. Nas OSCs, temos 22 instituições que realizam o atendimento da turma do 2º período e oito escolas tiveram registros com frequência de 15 profissionais.

Diante dos quantitativos apresentados pelos participantes na formação realizada pelo Cemepe, verifica-se uma participação expressiva de profissionais da rede municipal (EMEIs e EMEFs), com 153 presenças nos agrupamentos do 1º e 2º período, enquanto as OSCs tiveram a participação de 27 profissionais que atuam nas turmas do 1º e 2º períodos, nesta formação analisada.

Portanto, fica evidenciado que os profissionais da rede municipal apresentam quantitativos superiores de participação nas formações realizadas pelo Cemepe, em comparação com a participação dos profissionais das OSCs. Esse dado vem alertar para algumas consequências que podem afetar a qualidade da educação nas OSCs, em especial o desenvolvimento da criança e seu processo de aprendizagem no espaço educacional que frequenta.

Percebe-se que a formação inicial apresenta diferenças entre as instituições públicas municipais e as OSCs, conforme apontamento dos(as) entrevistados(as). Quando questionamos sobre os espaços e oportunidades de formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, observa-se que os momentos de formação também estes ficam comprometidos pelas OSCs, conforme relata Machado de Assis:

A EMEI tem muito mais formação do que a Osc. A prefeitura faz uma separação aí porque lá na Osc o professor trabalha as 25 horas em sala de aula. Ele não tem tempo de formação, ele não tem módulo II. Porque a lei federal não prevê isso. Na Emei, o professor que tem horário de módulo II, então ele tem um dia de formação, de estudo, para preparar, ele tem reunião com o pedagogo. Então, na verdade, o EMEI fica mais estruturado, mais organizado e o pedagogo consegue acompanhar com mais tranquilidade os planejamentos e a formação. Na Osc tem esse prejuízo que eu acho muito

grande referente a questão da qualidade. Aí, quando você fala com professor, você fala assim: Professor vem cá um pouquinho. Então, ele deixa as crianças lá com o profissional de apoio escolar prá poder conversar e receber algumas orientações. Eu acho que nesse ponto há prejuízo. [...] Então a gente vê que não há uma preocupação muitas vezes com essa questão da qualidade do profissional, mas há uma preocupação com o financeiro (ENTREVISTA – MACHADO DE ASSIS, 2022).

Ressalta-se que a formação continuada deve ofertar aos docentes os caminhos para um pensamento autônomo, favorecendo subsídios para a reflexão crítica, por meio da experimentação, inovação e ensaios de novos modos de trabalho pedagógico. Para Nóvoa (1995), a formação caminha pela investigação diretamente articulada com as práticas pedagógicas.

A Pedagogia crítica reafirma que a formação continuada é um dos caminhos para o desenvolvimento profissional docente, no qual os professores têm oportunidades de buscar soluções para os problemas que aparecem no dia a dia, atualizando e enriquecendo suas práticas. Consequentemente, as experiências formativas repercutem no processo de construção da aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos.

Conforme destaca Machado de Assis, nas EMEIs são propiciados ambientes e condições para a formação dos profissionais que atuam na educação infantil no próprio espaço escolar, a partir dos módulos dos professores e o acompanhamento dos analistas pedagógicos. Clarice Lispector acrescenta, nesse aspecto, que: “na nossa rede ele é bem acompanhado nos módulos, porque os módulos nas escolas que acompanho têm registro do que foi falado, do que foi definido, sabe assim tudo muito bem organizado”. E ainda observa:

Agora lá na OSC eu percebo que as pessoas não têm formação como na nossa rede não. É diferente. E eu percebo que administração, então, assim, tem poucas pessoas formadas!?! Tem. Eu vejo assim, a OSC que eu estou cada uma, eu tenho duas unidades, cada uma tem uma diretora pedagógica, que é a que me atende lá, que nos recebe. Se você falar com essa diretora sobre o calendário, ela chama outra pessoa que está lá na administração da OSC para responder sobre aquilo. Sobre os itinerários avaliativos, nós temos que fechar o texto. Não é comigo não, agora é com a outra pessoa lá. [...] Mas eu entendi que essas pessoas têm o mínimo de formação da pedagogia (ENTREVISTA – CLARICE LISPECTOR, 2022).

A partir dessas condições, verifica-se o quanto a formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento e a construção de uma educação de qualidade e o quanto as condições de trabalho são necessárias para que os profissionais possam ter oportunidades para buscar e realizar sua formação.

Apple (2005, p. 41) acrescenta que a tendência neoliberal tem como propósito a “desvalorização de bens e serviços públicos”. Nesse sentido, essa tendência apresenta um discurso ideológico e criativo, difamando os serviços públicos e levando a população a acreditar que os bens privados são melhores que os públicos. A partir dessa ideia apresentada por Apple (2005), o servidor público, incluindo o docente, diante dessa política de desvalorização propagada pelo neoliberalismo, é considerado, conforme Clarke & Newman (1997) *apud* Apple (2005, p. 41), como “ineficiente e necessitado da sensata realidade da competição, para que trabalhe mais horas e mais arduamente”.

Nesse sentido, Graciliano Ramos destaca o Cemepe como um espaço privilegiado e essencial para o processo formativo dos profissionais que atuam na rede de ensino de Uberlândia, assim como o próprio espaço da escola que, quando organizado, contribui para esta política formativa *in loco*.

[...] o Cemepe..rsrs... os espaços de formação. A própria escola é um espaço de formação continuada, que ocorre ali semanalmente. Essa organização é feita pela própria escola. Ela tem autonomia para organizar dentro da carga horária dos seus profissionais, servidores para organizar o melhor momento para desenvolver essa formação. Então no interior da escola acontece a formação e há também o Centro Municipal de Formação que é o Cemepe. E lá ocorrem, por todos os profissionais que estão e, está previsto formações direcionadas para eles. Mas a participação ela ainda é facultativa, ou seja, não é obrigatório estar participando lá no Cemepe. Então, esses são dois espaços, mas a outros espaços. Isso depende do próprio profissional, né, o servidor buscar. Nós temos vários profissionais, tenho percebido em OSCs, que eles têm buscado se qualificar cada vez mais. Parece que foi uma exigência, então muitos estão fazendo formação pagas por eles mesmos, especializações, né, em faculdades, Ead principalmente (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Nessa perspectiva de uma formação comprometida com a libertação, buscando a emancipação, os docentes precisam ser conscientizados com relação à problematização do homem e suas relações vivenciadas com o mundo. Para isso, é necessário valorizar as ações dialógicas e abandonar a pedagogia bancária estabelecida entre educador e educando e construir uma relação horizontal entre educador e educando, onde ambos se tornam sujeitos dos processos educativos (FREIRE, 2013).

Várias são as oportunidades para a formação dos profissionais, e o Cemepe se constitui num espaço referência para as questões relacionadas à formação continuada dos profissionais, assim como os ambientes educacionais organizados para este fim. Machado de Assis complementa e ressalta o Cemepe como oportunidade de formação e destaca outros

espaços. Além disso, reforça a descontinuidade da política educacional do município quanto ao Plano de Cargos e Carreira, com incentivos à formação:

O Cemepe oferece cursos o tempo todo e mesmo assim quem não quer fazer no Cemepe tem possibilidade de fazer diversos cursos na internet, tem pós-graduação, tem formações das mais diversas, ou seja, formação não falta. E eu vejo que a gente tem no plano de carreira uma formação obrigatória que você tinha crescimento na carreira por participar de formação. Infelizmente, isso aqui não está sendo cumprido, então ninguém está ganhando nada. Então, no início as pessoas estavam muito voltadas para a formação, estudar, fazer formação na escola, tudo, e hoje tem um esfriamento dessa questão. Áí eu vejo que mesmo essa questão tendo sofrido um esfriamento, nós ainda temos esse atendimento para o professor que chega à rede. Tem um acolhimento, uma preparação, tem uma formação. Eu acredito que os nossos profissionais são muito bem qualificados (ENTREVISTA – MACHADO DE ASSIS, 2022).

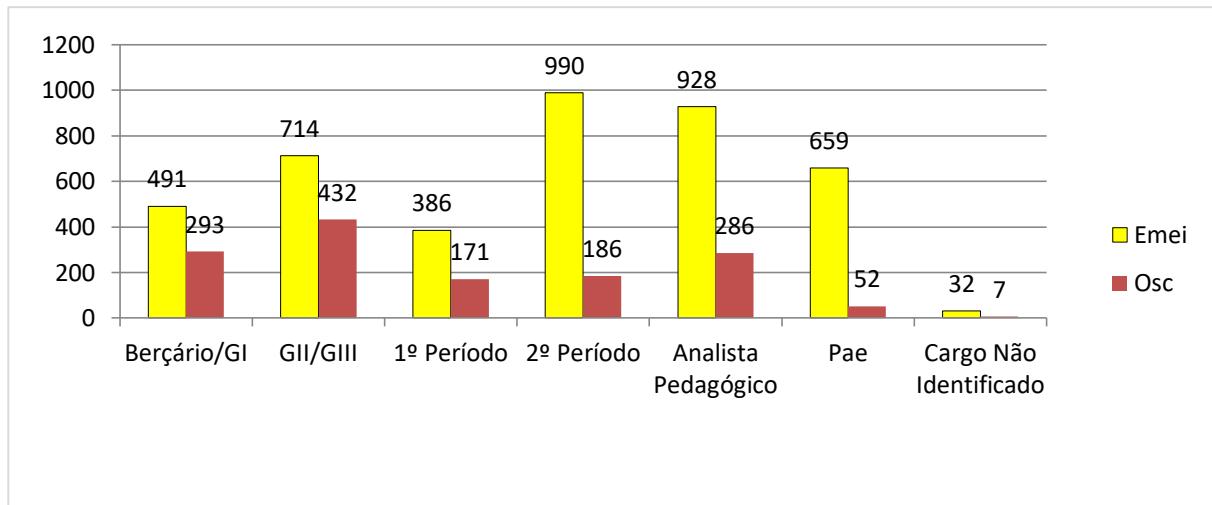
Verifica-se que as formações continuadas são abundantes na rede pública municipal, favorecendo estudos, embasamentos teóricos e troca de experiências entre os profissionais que escolhem realizar no Cemepe, assim como nos espaços da escola, momentos tão significados na efetivação de uma educação de qualidade.

A partir dos relatórios de monitoramento e avaliação do PME, ocorridos no período de dois em dois anos (2015/2017 e 2017 a 2019), observou-se que o Cemepe desenvolveu e ofereceu vários cursos de formação aos profissionais da educação, distribuídos por temáticas e áreas. No entanto, no primeiro relatório, os quantitativos de cursos de formação foram apresentados por números/ano. Já no segundo relatório, os números de cursos não foram divulgados, mas apenas as temáticas, áreas e total de carga horária dos cursos realizados. Percebe-se que o Cemepe, juntamente à sua equipe, tem buscado parcerias e se preocupado com a formação continuada dos profissionais da rede, como aponta Antunes (2019).

Nesse sentido, enfatiza-se que os docentes precisam avançar diante das situações impostas e realizar um processo de investimento pessoal, livre e criativo de formação, com olhares voltados à construção da identidade pessoal e profissional, descobrindo espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais e permitir aos docentes a apropriação nos seus processos de formação e autoformação (NÓVOA, 1995).

Conforme dados disponibilizados pela Assessoria Pedagógica do Cemepe, referentes às formações virtuais realizadas em 2022, para a educação infantil, pode-se observar a participação dos profissionais no processo formativo, de acordo com o Gráfico 14.

Gráfico 14: Participação dos profissionais da educação nas formações continuadas virtuais realizadas pelo Cemepe/2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados da planilha disponibilizada pela Assessoria Pedagógica do Cemepe/2022.

Constata-se, diante do Gráfico 14, que os profissionais das EMEIs que atuam nos agrupamentos do Berçário/GI, GII/GIII, 1º e 2º períodos, assim como os analistas e profissionais de apoio, são maioria nas formações virtuais com relação aos profissionais das OSCs, o que evidencia a importância dos módulos e as condições de trabalho favoráveis para a realização da formação dos profissionais.

Ao observar os quantitativos nos diferentes cargos/agrupamentos de atuação dos profissionais, verifica-se que o quantitativo de profissionais que participaram das formações do 2º período representa uma alteração significativa de participantes das EMEIs e OSCs, com uma diferença de 804 participantes entre elas. Há, também, uma diferença de participação entre os profissionais das OSCs e EMEIs nas formações destinadas aos analistas pedagógicos/coordenadores, com 642, e as formações dos profissionais de apoio escolar, com uma diferença de 607 profissionais, com vantagem para a participação dos profissionais das EMEIs.

Compreende-se o fato de os dados apontarem os quantitativos referentes à participação dos profissionais nas formações realizadas virtualmente para a educação infantil, um número baixo de participação, principalmente das OSCs. Essa é uma situação preocupante e novos desdobramentos precisam ser investidos em pesquisas para compreender a realidade apresentada, que pode estar relacionada às condições de trabalho às quais os profissionais se submetem nas OSCs, com carga horária de 40h semanais, desvalorização das formações e falta de organização e planejamento de espaços para reflexão e estudos.

Dessa forma, é necessário compreender como estão as condições de trabalho dos profissionais nos espaços escolares das EMEIs e OSCs. Vinícius de Moraes inicia destacando o quantitativo de profissionais que atuam nos espaços e a rotina de atividades das OSCs e das EMEIs:

Nas OSCs, foi o que já te falei, é mais complicado porque o quantitativo de pessoas é menor, o pessoal tem que se desdobrar ali e trabalhar oito horas para suprir essa demanda. Mas é, de forma geral, acho que nas EMEIs é tranquilo. Nas OSCs percebo que é um pouco puxado para o professor. Na OSC não existe o professor R2, só existe o R1, então o professor, ele leciona todos os conteúdos. Em minha opinião é um tanto desgastante para ele. E ele fica pela manhã e permanece à tarde. Pela manhã ele fica como professor, geralmente. E à tarde ele está como apoio. Às vezes na mesma sala, às vezes em outra turma. Eles vão ali fazer um rodízio (ENTREVISTA – VINÍCIUS DE MORAES, 2022).

Essa lógica apresenta que a integração da cultura de mercado no andamento das instituições educacionais institui uma concepção consumidora da autonomia individual no processo educacional e conduz à deformação da escola. Tal lógica reconhece que o sistema educacional projetado é cada dia mais semelhante com uma empresa. Diante disso, depara-se com a resistência dos docentes e usuários e verifica-se que a escola passa por um processo de “hibridação”, isto é, apresenta aspectos específicos do mercado como espírito empreendedor, financiamento privado, preocupação e atendimento ao cliente, mas, ao mesmo tempo, ainda conserva modos de ordem e comando e específicos dos sistemas burocráticos mais reservados (LAVAL, 2019).

Portanto, é urgente se opor às ideias do neoliberalismo que tentam programar a mercantilização da educação revestida da centralização do controle e que planejam a despolitização dos sistemas públicos. Dessa maneira, é preciso desenvolver uma ação coletiva e de esperança para superação e resistência das políticas neoliberais que, num processo de imposição, e ao mesmo tempo de expansão, vão atingindo o cenário mundial e se instalando no campo educacional, construindo barreiras e dificultando o exercício pleno e de práticas transformadoras e emancipatórias (APPLE, 2005).

Cecília Meireles coaduna com a opinião de Vinícius de Moraes, ao avaliar as condições de trabalho dos profissionais das EMEIs e OSCs. Constatata-se que as realidades dos profissionais das EMEIs são melhores que as condições de trabalho dos profissionais que atuam nas OSCs, conforme depoimentos dos(as) entrevistados(as). Cecília destaca:

Na condição de trabalho, se eu for pegar uma OSC, de parâmetro que eu te falei, uma casa e os profissionais trabalham 40 horas, professor e profissional de apoio ou educador infantil, as condições de trabalho deles são

piores. Baseado nessa OSC. Numa outra OSC, que eu já comentei, a estrutura física é bem adequada, mas em termos de jornada de trabalho, eu vejo que todos nós do município somos melhores, como é que eu vou falar? Não é privilegiado!?! Mas as condições de trabalho nesse sentido por carga horária são melhores do que a deles. Agora se eu for falar em condições de trabalho, por salário, remuneração no município, nós temos Plano de Cargo e Carreira; eles não têm. Não que eu saiba, pelo menos do roteiro que eu acompanhei nas OSCs, não tem. Em suma, percebo que as condições de trabalho dos profissionais do município são melhores que as de OSCs (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Ressalta-se que o desenvolvimento profissional docente não acontece unicamente por meio dos elementos pedagógicos, uma vez que os aspectos relacionados à valorização profissional, questões financeiras, plano de carreira, estruturas hierárquicas devem ser levados em consideração. Esses, também são influenciadores no desenvolvimento da vida profissional (IMBERNÓN, 2011).

Diante disso, vale esclarecer que o neoliberalismo destaca uma percepção positiva da função do Estado com o mercado adequado, favorecendo condições, leis e esquemas necessários ao seu funcionamento. Dessa forma, o Estado propicia e fortalece a ideia de sujeitos empreendedores, criativos e competitivos (APPLE, 2005).

A política descentralizadora visa, a partir da perspectiva econômica, traduzir um processo que conduza à individualização e à privatização, consequentemente contribuindo para o crescimento e expansão do mercado.

Além da carga horária ser diferente entre os profissionais que atuam na educação infantil pública do município com os das OSCs, temos também outros aspectos relacionados à remuneração e os momentos dedicados ao planejamento, com módulos I e II, conquistados pelos servidores públicos que atuam nas EMEIs.

Machado de Assis enfatiza os horários de módulos e organização desses momentos semanais no interior das instituições públicas municipais de ensino infantil, que refletem nas condições de trabalho dos servidores e na qualidade do ensino:

Bom, pensando na questão dos módulos, aquilo que eu já tinha citado antes, nas EMEIs têm o horário de módulo com a supervisora. O professor trabalha 16 horas aulas na sala de aula e ele tem 9 horas aulas de módulo. 133 minutos ele fica com o analista pedagógico fazendo o planejamento e avaliando a turma, observando o que está acontecendo, alguma situação que precisa ser repassada, alguma situação diferenciada que precisa ser repassada, tem esse momento ali. E fica 266 minutos, onde melhor convier, fica em casa planejando, corrigindo, preenchendo diário, fazendo o trabalho do professor ou em formação. Então, nas EMEIs têm essa estrutura. Já os Profissionais de Apoio Escolar têm uma hora por semana para formação. Então durante uma hora sai mais cedo e aí é realizada a formação com a analista, que também precisa estar antenada com as questões das crianças. E

outra coisa são as OSCs. Isso é diferenciado porque não existe o tempo para a formação, não existe o tempo para módulo, porque as OSCs, última instância, são escolas particulares e não são conduzidas pela Lei 10.638 de 2008, a lei do piso do magistério, porque o piso do magistério é só para o ensino público. Então, nesse ponto, há uma precariedade ali, inclusive tem OSCs que o professor trabalha o dia todo, manhã e tarde (ENTREVISTA – MACHADO DE ASSIS, 2022).

Acredita-se que a educação e o processo de formação dos docentes ainda é um dos caminhos para o rompimento dessa apropriação da classe dominante, de instrumental técnico e receituário de ensino. Então, é preciso insistir numa formação e num aprendizado aberto no qual uma minoria envolvida na emancipação das massas tenha força para movimentar a educação para a contradição e resistência das ideias dominantes.

Diante disso, percebe-se o quanto as políticas neoliberais impõem algumas situações e exigências relacionadas à formação continuada dos professores, a fim de sobrecarregar os envolvidos, impedindo-os de manifestar suas ideias e fortalecer seu empoderamento, provocando a proletarização da profissão (NÓVOA, 1995).

Constata-se que as condições de trabalho da rede municipal propiciam oportunidades de reflexão, diálogo, troca de experiências e planejamento de ensino que favorecem o desenvolvimento de aprendizagens e condições de uma educação de qualidade ofertada ao público infantil. Essas condições não são propiciadas pelos profissionais das OSCs. Lygia Fagundes esclarece:

Nas OSC têm muitos que trabalham em regime integral. Então, eles usam o mesmo profissional para atuar no grupo A, de manhã e depois esse mesmo profissional no grupo B, à tarde. Mas eles trabalham com menos profissionais e sempre mais crianças. A subvenção está ligada ao número de alunos. É aí que eles brigam com unhas e dentes por um aluno. Eles fazem de tudo para não perder (ENTREVISTA - LYGIA FAGUNDES, 2022).

Verifica-se uma preocupação constante com o quantitativo de crianças nas instituições conveniadas, pois recebem do governo subsídios públicos pelo número de matrículas na instituição. Então, a formação, as condições de trabalho em algumas dessas instituições estão em segundo plano. Adélia Prado destaca:

Nas OSCs, a partir das reuniões que participo, a carga horária é maior. Parece-me que é mais sofrido. É mais cansativo. Não tem muito tempo para planejamento, estudo, não tem muitas formações, algo bem superficial. Agora nas EMEIs, as condições de trabalho nas EMEIs? Eu percebo que hoje está bom. Tem o profissional e esse profissional tem o horário para dedicar, estudar. São oferecidas as formações para ele estar aprimorando, ele tem toda uma legislação que ampara as questões das atribuições dele. Então, qualquer profissional vê que está com desvio de função, ele já fala, já

reclama, porque tem isso bem claro na lei, as atribuições de cada profissional. Então, eu vejo as condições de trabalho boas nas EMEIs (ENTREVISTA – ADÉLIA PRADO, 2022).

Assim, ao comentar sobre o Plano de Cargos e Carreira, que está diretamente voltado para a valorização do profissional, temos uma realidade lamentável nas OSCs. Quanto aos profissionais da rede municipal, embora tenham condições de trabalho melhores, se comparadas às das OSCs, ainda apresentam certo descontentamento.

Ao analisar o PME nos aspectos referentes à carreira docente, Antunes (2018; 2019) explicita que o Eixo 4, referente à “Valorização do/as Trabalhadores /as da Educação: Formação e Condições de Trabalho”, apresentou discussões polêmicas no andamento do Congresso de Educação, o que demandou um tempo maior para o grupo de trabalho dialogar sobre o tema. Esclarece que a ampliação da jornada de trabalho pelos profissionais da rede e os debates sobre o Plano Municipal de Cargos e Carreiras geraram controvérsias.

Além disso, o índice de adoecimento docente tem apresentado números altíssimos na rede municipal, devido a inúmeros fatores, como pressão sofrida pelos profissionais, várias jornadas de trabalho e baixa remuneração. Alguns dados de afastamento para tratamento de saúde, dentre eles, a depressão, no período de 2014, foram apresentados pelo Jornal Correio de Uberlândia, com números expressivos da RME, realidade que leva a reflexões sobre aspectos das condições de trabalho dos profissionais, remuneração e identidade profissional (ANTUNES, 2019). Cecília Meirelles descreve:

Até onde eu sei, então, você vai conversar às vezes com o diretor da Osc eles dizem: não, nós pagamos mais que o piso aqui. Às vezes paga mesmo, mas o profissional está fazendo mais de 40 horas e está ganhando 100 reais a mais que o piso. Então, assim a garantia de pagar o piso que é lei, é lei, então a remuneração é com base no piso, o nacional. Daí reforça que a maioria ganha por 40 horas. Entra às sete e sai às cinco. Isso. E ainda tem essa questão da carga horária, do módulo. Eu percebo que o professor é bem sacrificado mesmo nesse sentido (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Com relação ao regime de trabalho utilizado pelas OSCs, diferentemente das EMEIs, é o sistema CLT que o rege. Lygia Fagundes, Clarice Lispector e Manuel Bandeira destacam o regime adotado pelas OSCs, que segue um modelo empresarial e de exploração do profissional da educação que atua nestes espaços:

Nas OSCs não, lá eles são CLT. Eu não sei te dizer se eles cumprem 6 ou 8 horas. Mas, a carga horária é maior, tanto é que elas atendem mais alunos com menos pessoal (ENTREVISTA – LYGIA FAGUNDES, 2022).

Esse módulo não existe nas OSCs, mesmo porque na rede municipal a gente cumpre o que está estabelecido na legislação federal. Lá eles têm uma relação de trabalho baseada nas leis de trabalho. É celetista, todos eles trabalham quarenta horas, entendeu? Trabalham mais, mas o salário é menor (ENTREVISTA – CLARICE LISPECTOR, 2022).

[...] o que eu sei dizer é que eles têm, o sistema deles é da CLT. Pelo que eu já percebi é a diferença de salários de OSCs para OSCs. Parece-me que não há um parâmetro único para todas as OSCs. Como é regime CLT, então a contratação é feita pela OSC. É responsabilidade deles, quem estabelece salário, carga horária é tudo por conta deles. Cada uma age de uma forma (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Ao avaliar a Estratégia 4, do PME (2015-2025), relacionada ao cumprimento e ao limite de crianças em sala na educação infantil, os(as) entrevistados(as) sinalizaram a Instrução Normativa de Quadro Pessoal n.º 003/2008, com orientação e distribuição de profissionais e alunos, conforme quantitativos e faixa etária das crianças. Graciliano Ramos relembra os quantitativos determinados pelo documento, publicado no Diário Oficial da PMU:

Essa proporção é definida pela Instrução normativa de quadro de pessoal 003/2008, publicada pela Secretaria Municipal de Educação. E ela define o quantitativo, a relação de estudantes por adulto. Então, essa relação é estudante por adultos. Você está ali na Educação, no berçário, posso errar aqui algum, seis por adulto, seis estudantes por adulto, G1 e G2, se não me engano é oito por adulto. G3, doze por adulto. Aí você tem na pré-escola, primeiro e segundo período, o mínimo de 24 alunos. Então, é essa organização que as escolas têm seguido. Tanto as EMEIs quanto as OSCs. Tem a normativa e na hora que é feito o fluxograma essa questão é alinhada com as EMEIs e OSCs (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Machado de Assis também faz referência à Instrução Normativa, e destaca a quantidade de crianças por m^2 que as instituições devem seguir, conforme o tamanho das salas e da escola, tanto as EMEIs quanto as OSCs:

Em qualquer instituição os espaços são distribuídos dentro de sala de aula por m^2 de criança. Agora, em cada escola/Osc segue o quantitativo de acordo com o que ele recebe de subvenção, porque se a subvenção é para atender 20 crianças, ele recebe por 20 crianças e isso depende do termo de acordo que é assinado com a Secretaria. [...] Agora, nas escolas públicas a distribuição acontece de acordo com a Instrução Normativa que estabelece uma quantidade de alunos por adultos em sala, e conforme a faixa etária. Também, é observado o tamanho da sala (ENTREVISTA – MACHADO DE ASSIS, 2022).

Adélia Prado reforça a Instrução Normativa que orienta a distribuição de crianças e profissionais nos espaços educacionais. No entanto, deixa entender que nem sempre esses quantitativos estabelecidos são seguidos. Por falta de vagas nos espaços escolares, os gestores

acabam matriculando mais crianças nas salas de aula para atender às solicitações das famílias e isso gera uma intolerância e indignação dos profissionais que atuam nestes espaços.

Tem a normativa. Tem uma instrução normativa que fala da quantidade de crianças por sala, de acordo com o período escolar. Fundamental é mais. Educação Infantil, tem a faixa etária e a quantidade de crianças por sala. Mas nessa falta de vaga que a gente está vivendo, a gente está vendo aí um aumento e, assim é claro, uma resistência muito grande de quem está na escola, de aceitar. Mas, assim, tem uma instrução normativa que fala dessa quantidade. Mas acho que uma lei maior não tem. E aí quando aumenta um aluno fica muito desagradável e a equipe já não gosta, não (ENTREVISTA – ADÉLIA PRADO, 2022).

Reconhece-se que o conceito e a definição de qualidade estão associados com igualdade de todos aos mesmos direitos de oportunidades. Então, é nítido que alguns aspectos precisam ser avaliados, para que o atendimento ofertado respeite a criança, propiciando melhores condições para o seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, a qualidade da educação não deve centralizar seu debate em contextos isolados, pois, se assim acontecer, pode-se reafirmar as políticas elitizadas e caracterizar pela lógica da exclusão. Então, enfatiza-se a necessidade de construir instituições de qualidade para todos e não centros de excelência para uma minoria (CORREA, 2003; BRUNO, 2020).

Nas instituições que fazem o atendimento à educação infantil, a qualidade perpassa desafios que os envolvidos na dinâmica e na prática pedagógica precisam enfrentar, a partir de propostas, mudanças e soluções. É preciso ter clareza sobre o processo de cuidar e educar. A valorização dos profissionais também se constitui em reflexões na garantia da qualidade. Além disso, ressalta-se a melhoria permanente dos serviços prestados, investimentos financeiros para o avanço e desenvolvimento de projetos, elaboração e efetivação de propostas pedagógicas sedimentadas, participação da comunidade, busca de estímulos eficazes no desenvolvimento das crianças e garantia de educação especial às crianças com necessidades. Acrescenta-se, ainda, estratégias para alcançar resultados satisfatórios e atendimento às crianças com desvantagens socioeconômica e, finalmente, momentos reflexivos para propor planos e projetos de melhorias (ZABALBA, 1998).

Percebe-se que a melhoria da qualidade nas creches se torna um desafio aos sistemas de ensino, conjuntamente à promoção de expansão da educação, tanto no campo assistencial quanto no educacional. Ressalta-se que as crianças que permanecem nas creches em horário integral, para o atendimento de filhos/as de mães trabalhadoras, embora já se encontre um número expressivo em tempo parcial, precisam de cuidados e de uma educação diferenciada (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Sabe-se que o desenvolvimento educacional das crianças pequenas é constituído por inúmeros desafios, que concernem à oferta de vagas, melhorias da qualidade, investimentos, formação e concepções de educação. Diante disso, a realidade sinaliza para a reorganização da educação infantil demarcada por momentos de transição, configurando diferentes ajustes específicos ao processo. Tensões são evidenciadas nos municípios, particularmente relacionadas às responsabilidades do setor público político e da expansão de serviços entre os setores da educação e assistência social (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Nessa perspectiva da dimensão formativa e das condições de trabalho dos profissionais da educação infantil, alguns aspectos precisam ser revistos e analisados, principalmente nas OSCs. Reconhece-se que a formação continuada e os módulos em que os professores são acompanhados com analistas, dentro do contexto escolar das EMEIs, são atividades que fazem a diferença no trabalho pedagógico com as crianças.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar que a formação permanente está relacionada com a profissionalização docente que Freire (2013) descreve ao dizer que somos eternos aprendizes, uma condição do ser humano inacabado e que devemos estar em formação permanente. O autor ressalta ainda que “o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2013, p. 50). Portanto, é preciso a busca incessante por aprendizagens, pois a dinâmica do conhecimento exige uma formação permanente.

Destaca-se que os docentes não são convidados a pensar, a construir projetos e a participar de programas a serem desenvolvidos no âmbito escolar. Não são oferecidos elementos estimuladores para o desenvolvimento de um pensar autêntico, real e criador. Conforme Freire (2013), a educação precisa ser uma prática libertadora, na qual a formação do docente deveria ser um processo de busca da sua libertação, “a libertação autêntica, que é humanização em processo. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 93).

A partir dessa concepção problematizadora, referida por Freire (2013), a formação continuada dos professores passa a se comprometer com a libertação, emancipação, e a distanciar e desmistificar a realidade opressora, contra o autoritarismo, e a valorizar a política democrática no contexto educacional.

Ao caminhar pela categoria da formação e condições de trabalho dos profissionais, tendo em vista a dimensão autoavaliativa dos IQEI, reconhece-se que as formações iniciais dos profissionais que atuam no processo pedagógico das EMEIs são de nível superior. Essa realidade não ficou clara com os profissionais das OSCs, conforme observações dos/as

participantes da pesquisa, pois como cada instituição tem sua autonomia para a contratação por diferentes processos, currículo, empresas terceirizadas para contratação e processos seletivos. A SME e coordenadora responsáveis pelos contratos dos convênios não têm esse dado, o que deixou uma lacuna e uma motivação para investimentos futuros em outras pesquisas neste campo.

Enfatiza-se que as práticas desenvolvidas na formação contínua são estruturadas incentivando professores egocêntricos, embasados em conhecimentos técnicos, que trazem como consequências professores individualistas, isolados e transmissores de saberes adquiridos fora do espaço da sua profissão. Ao contrário, quando as práticas de formação ocorrem nas dimensões coletivas, favorecem a emancipação profissional e reconstruem a autonomia na produção dos saberes e valores que trazem significados ao espaço escolar (NÓVOA, 1995).

Constatou-se que o Cemepe é uma referência importante para os profissionais da rede municipal quando se menciona a formação continuada. Vários cursos são desenvolvidos neste espaço, contribuindo com o diálogo na troca de experiências e desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em conhecimentos reflexivos e relevantes para o processo educacional desempenhado nas instituições escolares da rede.

Assim, vale destacar as condições de trabalho dos/as professores/as da rede municipal e os espaços organizados para que a formação continuada seja estimulada e realizada pelos diferentes profissionais. O módulo do/a docente tem um papel importante no planejamento e formação desses profissionais, condição que não é desfrutada pelos profissionais que atuam nas OSCs e que dificulta a participação e envolvimento nas formações continuadas dos servidores nos espaços formativos.

Outra questão sinalizada nas análises realizadas refere-se ao Plano de Cargos e Carreiras dos profissionais da rede municipal. Embora apresentem pontos insatisfatórios, ainda são mais favorecidos que os profissionais das OSCs que trabalham pelo regime CLT. Além disso, a carga horária de trabalho dos profissionais da rede municipal também é menor que a dos profissionais das OSCs, realidade que Apple (2005), Freitas (2018) e Laval (2019) apresentam como implicações do sistema capitalista e das políticas neoliberais.

Essa categoria, referente à formação e condições de trabalho dos profissionais das EMEIs de Uberlândia, foi ressaltada no debate com reflexões sobre a formação inicial dos profissionais, oportunidades e realização de formações continuadas, plano de cargo e carreira e condições de trabalho que possibilitam o desenvolvimento dos planejamentos e processos formativos nos espaços educacionais.

Foram salientadas as formações realizadas pelo Cemepe que contribuem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no ambiente escolar. Dessa forma, ressalta-se a organização e atribuições dos profissionais para a estruturação do trabalho em sala nos espaços das EMEIs: professores R1; professores R2; profissionais de apoio escolar; eventuais; e analistas pedagógicos, todos responsáveis pelos direcionamentos pedagógicos e o desenvolvimento da criança, buscando uma educação de qualidade.

Diante dos dados apresentados e fornecidos pelo Cemepe, relacionados às formações virtuais desenvolvidas e a participação dos profissionais das EMEIs e OSCs, foram constatados números expressivos de participação dos profissionais das EMEIs, em comparação aos profissionais das OSCs, revelando a importância dos módulos formativos e dos espaços dentro do ambiente escolar para o planejamento e acompanhamento do analista pedagógico, orientando e auxiliando os profissionais.

Nessa perspectiva, foram ressaltadas as condições de trabalho dos profissionais das EMEIs e OSCs, bem como as consequências advindas do excesso de horas exercidas pelos profissionais das OSCs e as dificuldades de espaços nessas instituições para os momentos formativos, dialógicos e troca de experiências, o que pode comprometer o planejamento e o trabalho pedagógico desenvolvido, refletindo na qualidade da educação.

Observa-se que o Cemepe é um espaço de referência, com oportunidades de formação aos profissionais da rede municipal, a partir da realização e organização de vários cursos formativos. Os relatórios de monitoramento do PME (2015-2025) destacam os inúmeros cursos oferecidos pelo Cemepe e os quantitativos de participantes no período de 2015 a 2019.

No levantamento realizado no ano de 2022, quanto às formações virtuais realizadas pelo Cemepe, também foram constatados quantitativos significativos quanto à participação dos profissionais das EMEIs e OSCs da rede municipal de ensino de Uberlândia, e que as condições de trabalho dos profissionais podem facilitar, e/ou dificultar, a participação nas formações. Os profissionais das EMEIs apresentam uma vantagem em relação à participação nas formações oferecidas pelo Cemepe, quando comparados aos profissionais das OSCs, o que justifica melhores condições de trabalho para os profissionais das EMEIs, com a presença de módulos e carga horária menor.

Portanto, comprehende-se que as formações e as condições de trabalho dos profissionais que atuam na educação infantil são caminhos importantes na construção de uma educação de qualidade, pois oferecem oportunidades para crescimento e momentos de reflexão, diálogo e troca de experiências, contribuindo para os planejamentos e elaboração de

práticas e ações pedagógicas que valorizam a criança como sujeito histórico, social, cultural, produtos, ativo e criativo.

Diante desse percurso até aqui realizado, avaliando e compreendendo aspectos relacionados às metas e estratégias do PME (2015-2015), a partir das observações dos/as entrevistados/as sobre o planejamento institucional, a multiplicidade de experiências e linguagens, espaço, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho dos profissionais, pretende-se verificar a participação das famílias e o envolvimento na aprendizagem das crianças. Essa é a próxima categoria que será avaliada.

6.5 Envolvimento das famílias no processo educacional das instituições de educação infantil do município

Reconhece-se que a participação das famílias nos espaços escolares e o acompanhamento do processo educacional pelos pais são importantes para a promoção de uma educação democrática e dialógica. Dessa forma, é necessário propiciar espaços de interação entre as famílias e a escola, construindo ambientes agradáveis que despertem o interesse dos pais pela educação dos seus filhos(as).

Nesta categoria, destacam-se as contribuições teóricas de Paro (2000), no que diz respeito à qualidade do ensino e às contribuições dos pais. Bonamino (2003), ao explorar as concepções da educação pública e privada brasileiras, apresenta argumentações que reforçam a relevância dos Conselhos Escolares e a participação da comunidade. Em estudos sobre a qualidade da educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007) apresentam conceitos e definições de uma educação na qual a participação da família é um aspecto importante no desenvolvimento da educação. Oliveira (2015) apresenta reflexões sobre a utilização dos IQEI, e suas dimensões, incluindo o papel da família neste instrumento autoavaliativo. Nunes e Novais (2017) realizam estudos na rede municipal, juntamente aos gestores/as educacionais, e evidenciam a participação da família no contexto educacional do município de Uberlândia.

Vários são os caminhos que a escola tem encontrado para interagir e estabelecer a comunicação e o diálogo com as famílias que estão diretamente ligadas às instituições educacionais. Com a pandemia da Covid-19, além dos caminhos já utilizados pela escola, por meio de reuniões pedagógicas e cadernos de recado, outros meios foram construídos para manter o diálogo e fornecer informações sobre o desenvolvimento dos trabalhos planejados

pela escola. Vinícius de Moraes traz em seu depoimento alguns desses direcionamentos que a escola tem realizado com as famílias:

Hoje tem usado muito a questão das redes sociais, o WhatsApp, o *instagram*, o *facebook* para divulgação dos trabalhos e tudo mais. Nas escolas, a maioria tem grupos de WhatsApp para realizar esses contatos. Tem o caderno de recado, o caderno de ocorrências, onde é colocado ali qualquer interferência, qualquer coisa que aconteceu com a criança naquele dia. Além do telefone e o contato presencial que agora com o período pós-pandemia, colocar assim, já está mais fácil. Então, as escolas têm tentado se aproximar também desses pais. O dia da família na escola, também, que foi semana passada, praticamente todas fizeram essas atividades. Então, tem buscado né, esse maior contato com as famílias. Como eu comentei, essa acolhida às famílias tem sido uma preocupação muito grande não só das EMEIs, mas das escolas de forma geral (ENTREVISTA – VINÍCIUS DE MORAES, 2022).

Jorge Amado acrescenta que a busca ativa tem sido um mecanismo utilizado pelas escolas, e apresenta: “Nesse caso até quero colocar uma observação nas EMEIs têm a busca ativa. Na OSC tem resistência à busca ativa, eles não querem fazer, muitas OSCs não querem fazer de jeito nenhum”.

Esclarece-se que o termo “busca ativa” foi utilizado com grande frequência nos tempos da pandemia do Coronavírus. A Unicef desenvolveu um guia de Busca Ativa Escolar, buscando garantir, aos estudantes em condições de calamidade pública e emergencial, o direito à educação. Então, a Busca Ativa estimulou gestores e profissionais da educação a enviarem mensagens aos alunos/as, buscando informações da sua rotina fora da escola, por meio da internet, com a utilização de aplicativos ou por SMS, caminhos e estratégias delineados para orientar as matrículas, permanência e aprendizagem dos estudantes.

Manuel Bandeira e Machado de Assis avaliam como positiva essa interação da família com a escola, principalmente das escolas infantis públicas municipais, com destaque às reuniões de pais e a busca ativa, procedimento adotado com intensidade no período da pandemia e que teve continuidade na pós-pandemia.

Nas EMEIs esse contato é muito constante. Muito bom. Assim, as comunidades sempre dão, como tratam com crianças menores, então há essa necessidade realmente, dessa interação sempre. Ou por meio de reuniões sistemáticas para dar retorno, ou feedback para dar o retorno das crianças, ou mesmo no dia a dia, acontecimentos que sai do cotidiano que precisa passar para o pai. Então, nas EMEIs é muito tranquilo e ocorre de forma sistemática sem problema, sem nada. É... nas OSCs assim, eu percebo que há mais um distanciamento dessas famílias, são mais distantes da... desse contato diário. Claro que esse contato... como também é criança, leva, entrega, pega, deixa recado, liga, mas o feedback, por exemplo esse feedback pedagógico mesmo

me parece que é mais distante do que nas EMEIs (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Nas EMEIs acontece muito e efetivamente, porque os profissionais são orientados a fazer uma aproximação com as famílias, busca ativa. Então, normalmente, de uma maneira indireta as famílias participam no processo de aprendizagem das crianças. Diferente das escolas OSCs, normalmente, isso não acontece porque as famílias não são convidadas a participar do processo de aprendizagem, da formação das crianças. Então, aquela comunicação de reuniões pedagógicas não acontece como nas EMEIs (ENTREVISTA – MACHADO DE ASSIS, 2022).

Esse cenário também foi constatado na pesquisa realizada por Nunes e Novais (2007) na rede municipal de ensino de Uberlândia, na qual os/as diretores/as das escolas de educação infantil pontuaram várias ações realizadas nos espaços escolares que intensificam a construção de momentos próximos às famílias. Dentre essas estratégias, estão as conversas e o diálogo constante com os pais sobre o desenvolvimento dos/as filhos/as, a participação em reuniões promovidas pela equipe escolar, o acolhimento da família com alegria, respeito e amorosidade, bem como a solução de problemas juntamente à comunidade.

Graciliano Ramos reforça a importância que os módulos organizados na jornada de trabalho do(a) professor(a) têm para a formação continuada, como os planejamentos e o atendimento às famílias, e enfatiza o uso das tecnologias na aproximação da escola com a família:

Então, geralmente o diálogo entre a família e o professor diretamente, acontece nos módulos. Ou seja, naqueles momentos que o professor não está ministrando aulas. Com o professor é dessa forma. E... hoje, muitas das escolas, todas que eu acompanho, desenvolvem o WhatsApp Business, então essa tecnologia que até então não era utilizada antes do início da pandemia agora é bastante utilizada. O pai está com uma dúvida, manda uma mensagem ali e pergunta, comunica à escola. Então, eu vejo que ela se dá por meio da tecnologia, os processos tecnológicos têm avançado bastante. Lógico, as escolas estão bem abertas para dialogar com as famílias. Há momentos que é bem amistoso esses diálogos, mas em outro momento nem sempre. Aí entra a mediação da... inicialmente do gestor e alguns momentos o próprio inspetor' também (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Compreende-se que, para a construção de um projeto educacional de qualidade, o envolvimento e a parceria da família nos espaços escolares representam um avanço para a efetivação da proposta. Quando a família reconhece o valor da educação infantil e valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes nos espaços escolares, as instituições desempenham com êxito suas ações. Portanto, é fundamental que as famílias participem da elaboração do PPP, estejam presentes nas reuniões pedagógicas realizadas pela equipe escolar, fortalecendo

os ambientes escolares com trocas de informações, diálogos e resoluções de problemas que fazem parte do cotidiano educacional (NUNES, 2009).

Cecília Meirelles destaca algumas questões importantes que nos direcionam para a avaliação do processo participativo da família com a escola, uma vez que essa parceria escola e família acontece nos espaços educativos das OSCs e das EMEIs. Embora considere satisfatório o atendimento de uma OSC que acompanha as famílias, ressalta diferenças na comunicação de uma instituição para outra. Além disso, Cecília sinaliza a ausência do Conselho Escolar nestes espaços.

Então, eu vejo que tinha uma OSC que conseguia fazer um trabalho muito bom com os pais, sabe até a forma de atender esses pais na Secretaria, a forma de conduzir, eu percebi assim bem próximo. Já em outra OSC notei algumas dificuldades. Qualquer coisa que você falava de levar para discutir com os pais, eles já não faziam muita questão. Prá começar no calendário. Claro, você me perguntou da questão da proposta pedagógica. O calendário delas não tem nem a questão do Conselho Escolar porque as OSCs não têm Conselho, prá você ver, já começa assim, então, não tem o Conselho, porque às vezes quem é o presidente é que faz à ministração desses recursos. Ele vai e determina alguma coisa para a diretora. Então, muitas das vezes o presidente delega as coisas para a diretora. A diretora vai e delega para outros (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Assim, Cecília Meirelles enfatiza a importância do Conselho Escolar dentro do espaço educacional e a participação da família nas decisões escolares, juntamente à equipe gestora, e o quanto esses movimentos contribuem para o crescimento dos envolvidos e a segurança das famílias, com a liberdade de expressar, manifestar e auxiliar a escola nos inúmeros desafios que enfrenta cotidianamente, e deixa claro alguns desses aspectos em sua fala:

E aí quando a gente parte para as EMEIs, a gente tem um Conselho, tem gestão que trabalha bem com o conselho, tem gestão que tem mais dificuldade. Mas, a partir do momento que é instituído o Conselho, então esse conselho consegue articular, eu tenho representantes da comunidade, ali da família. Entretanto, as dificuldades variam de escola para escola de trabalhar com essa comunidade dentro do Conselho. Mas de forma geral eu vejo, principalmente dentro das EMEIs que consegue ter um bom trabalho com as famílias, sabe assim, de parceria de pai entrar na escola, de ter essa liberdade de estar conversando com a equipe escolar, de opinar, sugerir. Eu vejo de forma assim principalmente na educação de zero a três anos, que as crianças são menorzinhas que não conseguem relatar muitas vezes, o que acontece. Então eu vejo os pais às vezes mais presentes nesse sentido (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Ressalta-se que o processo histórico e político da educação brasileira por diversas razões dificulta a participação da comunidade, principalmente na implementação das políticas

educacionais, embora o processo de descentralização envolva iniciativas de participação da comunidade escolar e da família (BONAMINO, 2003)

Alguns dos/as entrevistados/as comentaram também os principais contatos que a família mantém com a Secretaria de Educação, no setor da Inspeção Escolar. Geralmente esses atendimentos ocorrem via telefone ou pessoalmente. É notório, pelas falas dos(as) inspetores(as), que o contato das famílias com a SME está associado à busca de vagas nas escolas municipais. Selecionamos dois depoimentos para exemplificar o quanto a garantia do direito à educação ainda causa angústias à família e à comunidade em geral. Graciliano Ramos e Manuel Bandeira expressam essa realidade:

Quando falamos do atendimento das famílias na Secretaria de Educação, primeiro é vagas, a busca por vagas. Porque os que procuram a Secretaria geralmente são os que não estão incluídos na escola, de fato, assim, não vou te dizer o percentual, mas é muito grande esse percentual, vaga (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Na Secretaria, no atendimento às famílias, as principais reivindicações têm disparado vagas. Vagas, porque de zero a três, principalmente, de quatro e cinco, como eu falei, geralmente o município quando faz a inscrição ele já encaminha no início do ano letivo e quando não fez inscrição, mudou de bairro, está chegando à cidade, aí eles encaminham e fazem a matrícula. De quatro a cinco geralmente não tem problema. Mas de zero a três é um gargalo, zero a três desde sempre na rede. O grosso do atendimento na Secretaria é a questão de vagas para as crianças de zero a três anos (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Compreende-se que a família apresenta uma comunicação tranquila nas EMEIs, a partir de reuniões, telefonemas, uso das redes sociais, contato pessoal na entrada e saída das crianças. Observa-se que nas OSCs esse contato é mais restrito; no entanto, acontece conforme as necessidades da equipe. Contudo, a SME verifica que as famílias mantêm contato para reivindicar vagas nas escolas, e essa situação é preocupante, pois está relacionada com as Estratégias 1 e 2, do PME (2015-2025), na Diretriz I, que expressa o Fomento, Expansão e Promoção da Qualidade da Educação Infantil.

A qualidade da educação infantil está cada vez mais amarrada com a parceria entre a escola e a família. Montar e gerir canais de comunicação, ouvir e respeitar as opiniões dos pais faz parte do trabalho de ajuda mútua na construção e formação das nossas crianças pequenas.

Nesta categoria, percebe-se que a família tem uma participação ativa nos espaços escolares das EMEIs, estabelecendo o diálogo com os profissionais das escolas e

acompanhando o desenvolvimento e as atividades educacionais propostas nos ambientes institucionais.

Acredita-se que a democratização da educação, a partir do envolvimento da família, responsáveis pelos estudantes e da comunidade, contribui para a qualidade da educação na construção e implementação dos projetos e ações pedagógicas, com referências de uma educação democrática (NUNES; NOVAIS, 2017).

De acordo com os/as participantes da pesquisa, várias são as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica e administrativa para estabelecer a comunicação e a participação da família. A partir dos meios informatizados e tecnológicos, verifica-se a utilização do contato via telefone e aplicativos da internet, além de reuniões e contatos periódicos na entrada e saída das crianças nos horários cotidianos de aula.

Ainda foi elencada a importância da participação das famílias nos Conselhos Escolares, contribuindo na tomada de decisões democráticas para o andamento e planejamento na aquisição de investimentos e recursos para o enriquecimento e a qualidade dos espaços educacionais.

A participação dos pais na escola, integrando o Conselho Escolar ou a Associação de Pais e Mestres, é uma dimensão importante, aproximando a comunidade dos desafios enfrentados pela equipe escolar e fortalecendo o processo democrático na tomada de decisões, tanto nos âmbitos pedagógicos quanto administrativos e financeiros (PARO, 2000).

Constata-se que no atendimento realizado às famílias no âmbito da SME, a grande reivindicação ainda é pela oportunidade de vagas na rede municipal, ficando claro que a universalização da educação infantil ainda precisa de investimentos das políticas públicas nesta primeira etapa da educação básica.

Ao definir a qualidade da educação, vários campos, protagonistas e vivências devem ser analisados. Assim, o direito à educação deve ser garantido, bem como sua permanência e o desenvolvimento da criança. A partir daí, a participação da família, a formação dos profissionais, os investimentos nos diversos setores, a gestão democrática são caminhos na construção dessa qualidade (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

O envolvimento das famílias no processo educacional das instituições de educação infantil do município, apresentado nessa categoria, analisou os caminhos proporcionados pelas instituições escolares no atendimento, participação das famílias e o acompanhamento do processo educacional.

A participação das famílias no espaço escolar é efetivada a partir de reuniões pedagógicas, cadernos de recado e atendimentos individuais nos módulos dos professores

para esclarecimentos e acompanhamento do desenvolvimento da criança. Com a pandemia e o isolamento social, as instituições educacionais ampliaram esse contato com a família e a divulgação dos trabalhos pedagógicos, a partir das redes sociais: *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp* e a busca ativa via telefone.

Portanto, percebe-se que a comunicação entre as famílias e as instituições educacionais tem acontecido tranquilamente, a partir de diálogos constantes, reuniões e Conselhos Escolares. No entanto, conforme apontado pelos/as entrevistados/as, algumas famílias entram em contato com a SME no setor da inspeção para reivindicar vagas nas escolas e soluções de problemas diversos. Então, os caminhos para ouvir e atender às famílias são propiciados por diferentes canais na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Nessa perspectiva, pretende-se apresentar a última categoria de análise, que avalia o direito à educação infantil de qualidade. Diante do exposto, podem ser destacadas algumas indagações: O que podemos considerar por qualidade, nessa modalidade de ensino? O que se entende por direito à educação de qualidade? Que procedimentos e encaminhamentos estão sendo realizados pelas políticas públicas da RME de Uberlândia para garantir o direito à educação de qualidade?

6.6 Direito e qualidade no atendimento da educação infantil do município de Uberlândia

Esta categoria propõe compreender e analisar como o direito e a qualidade têm se efetivado nas políticas educacionais no atendimento da educação infantil no município, bem como os encaminhamentos efetivados para o desenvolvimento do direito à qualidade da educação das crianças pequenas, a partir das entrevistas realizadas com os(as) inspetores(as).

Para debater os aspectos apresentados pelos/as entrevistados/as relacionados à categoria do direito à qualidade da educação, apresentamos: Peixoto e Araújo (2017); Silva (2009); Adrião, Borghi e Domiciano (2010); Adrião e Peroni (2005); Adrião *et al.* (2009); Adrião e Peroni (2009); e Chauí (2021). Outros autores e pesquisadores também são destaques, por serem referenciados nas discussões anteriores e contribuírem com as ideias apresentadas na análise. Assim, temos: Horta (1998); Padilha & Silva (2004); Boto (2005); Padilha (2007); Freitas (2005; 2018); Bondioli (2013); Gadotti (2013); Dourado *et al.* (2016); Mendes (2017); e Laval (2019).

A partir do Decreto n.º 17.415/2017, com a regularização das OSCs, verifica-se um crescimento dessas instituições na educação infantil. As políticas públicas educacionais do

município utilizam esse caminho, a partir da relação público-privada, para a oferta de vagas, em busca de garantir o cumprimento das Estratégias 1 e 2, do PME (2015-2025). Diante desse contexto, ficam algumas reflexões: Garantir o acesso à educação é suficiente? Como garantir o direito e a qualidade da educação? O que se entende por qualidade?

Ao indagar sobre a criação do Decreto e a política educacional do município no desenvolvimento de uma educação de qualidade, percebe-se um desconforto e indignação quanto a essa situação vivenciada pela realidade do município, em especial nos comentários aqui selecionados, dos entrevistados Manuel Bandeira e José de Alencar:

O problema que vai acontecer na cidade de Uberlândia é a questão do atendimento. Então, o município não consegue atender e aí vai repassando essas demandas para o terceiro setor. Primeiro porque é mais cômodo para o município. Não tem que se preocupar com o pessoal. Só passa o dinheiro e, quem vai se preocupar com o pessoal, organização do espaço, contratação, é tudo por conta da OSC. Então, isso está proliferando em Uberlândia. Eu vejo que é por causa dessa demanda. Essa demanda acentuada por vaga faz com que o município tenha que procurar alternativas para colocar essas crianças na escola. Então, a alternativa mais rápida e mais barata para o município é o terceiro setor. Porque no município tudo é muito burocrático. Então, por exemplo, para contratar pessoal demora quatro meses. Então, na OSC não, coloca lá o aviso que está precisando de vaga, a pessoa leva o currículum, a carteira e, se for contrato começa no dia seguinte. É lógico que isso vai interferir na qualidade da educação, principalmente nessa questão da contratação, né, da formação inicial desse contratado (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

[...] eu acredito que isso é uma forma de facilitar a criação de OSCs, a fim de tirar das costas do município, de ter que construir escola, abrir concurso, vincular mais servidores ao quadro de pessoal da prefeitura e a questão de aposentadoria. Eu acho que é nesse sentido. Em momento algum é pensado em qualidade, tanto é que é só ver qual foi a última escola e o último EMEI construído. Considerando que são vários bairros e vários assentamentos na periferia e que as crianças estão sem; quem está abarcando essas vagas são as OSCs, que estão sendo criadas. O subsídio que a prefeitura manda de acordo com o plano para subsidiar as despesas, além do dinheiro do Fundeb que vem para as OSCs, para pagar o quadro de pessoal. Em algumas situações encontramos até professor concursado cedido, ou seja, já ganha dinheiro do Fundeb para pagar o profissional, ainda ganha um professor de graça que a prefeitura paga, por isso que não sobra dinheiro para rateio. Então, essa questão da facilitação da criação de OSC, entre aspas, é para tirar das costas do governo, diminuir a questão da responsabilidade com esses alunos. Você cria mais OSC, fica mais barato para a prefeitura e fica mais fácil para os políticos articularem e ganharem dinheiro do governo em cima dessas OSCs. Eu acho que em momento algum é pensado em qualidade (ENTREVISTA – JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

Ao mencionar o programa de privatização, Laval (2019) afirma que a desobrigação das políticas públicas facilita e amplia o papel das instituições locais. Simultaneamente os

repasses aos programas assistencialistas são reduzidos, afetando principalmente as classes sociais desfavorecidas, movimento a favor da privatização que explica em parte a deterioração da escola pública.

Ambos os entrevistados, Manuel Bandeira e José de Alencar, compartilham a ideia referente ao Decreto de regulamentação das OSCs como uma estratégia de ofertar a educação à comunidade, a partir da relação público-privada, com subsídios públicos, e distanciar o Estado das responsabilidades com a educação pública, características e propagação das ideias neoliberais, como apontam Freitas (2018) e Laval (2019). Dessa forma, a qualidade da educação pública fica comprometida, pois os investimentos públicos são direcionados para outros fins.

Recentemente, acompanhando as reportagens dos jornais locais e no *site* da Prefeitura de Uberlândia, verifica-se a inauguração de escolas construídas com dinheiro público que foram entregues às OSCs. Sabe-se que, além da transferência de infraestrutura das instituições públicas para as OSCs, recursos financeiros também são repassados às instituições privadas, conforme depoimentos dos/as entrevistados/as.

Entende-se que a descentralização é defendida a favor do consumismo, da concorrência, da redução de custos, da eficiência, do papel do consumidor e dos termos de colaboração e convênios escola-empresa. Dessa maneira, os sistemas mais descentralizados apresentam características com maior flexibilidade, adaptações em curto prazo e o desenvolvimento de novas formas de parcerias com objetivos sociais. Percebe-se que o movimento foi iniciado com mudanças nos sistemas educacionais, longe de uma descentralização ponderada, o que culminou na implantação de uma política desregulamentada e que favorece a segregação social entre as instituições educacionais (LAVAL, 2019).

Diante disso, o que se pode denominar de qualidade? Sabe-se que a ampliação e o direito ao atendimento da educação infantil são necessários, mas é fundamental garantir a qualidade educacional. Nesse sentido, o que se pode considerar por qualidade, nessa modalidade de ensino? A partir dessas reflexões, Adélia Prado apresenta: “Entendo que qualidade mesmo é quando a criança atinge seu processo de aprendizagem de uma maneira efetiva, plena”. Nesse direcionamento, Cecília Meireles complementa:

Quando nos referimos à qualidade podemos falar sobre a questão do atendimento, número de profissionais adequados dentro do ambiente, salas, estrutura física. Tentar adequar o ambiente para essa criança que está sendo atendida lá dentro. Também atender aos pais, dentro da medida do possível.

Por serem crianças às vezes tão pequenas, principalmente de zero a três. [...] Deixa eu ver mais. Formação continuada dos profissionais, também, para estar atendendo essas crianças, percebe como um princípio de qualidade, de direito e qualidade na educação. Acredito ser por aí (ENTREVISTA – CECÍLIA MEIRELLES, 2022).

Verifica-se que o desenvolvimento de uma educação de qualidade envolve vários elementos relacionados ao atendimento, infraestrutura, profissionais qualificados, quantidade de estudantes e profissionais, parceria família e escola, enfim, um processo de aprendizagem pleno do sujeito. José de Alencar pontua ainda algumas questões relacionadas à qualidade da educação:

[...] quando você aluga uma casa e monta um anexo você não pensa na qualidade, você pensa em abranger as vagas, na demanda que tem ali, naquela região. Eu não conheço todas as EMEIs, mas eu posso comparar com uma EMEI que é numa casa e uma que é numa escola projetada para esse fim. Nesse sentido, interfere totalmente na qualidade. Claro que vai de profissional para profissional. Mas a questão do espaço interfere diretamente na qualidade, não só dentro da sala de aula, mas na área externa da escola, porque ela é desenvolvida para fazer um trabalho pedagógico, então o trabalho de qualidade você tem que realizar uma análise sobre centenas de variantes, não só professor habilitado. É necessário colocar uma diretriz bem construída, um Plano Nacional ou um Plano Municipal que a qualidade vai acontecer, não é assim. A qualidade não é o que está no papel ou na oratória. É o que está na prática e na prática para ter um trabalho de qualidade você tem que levar em conta muitas variantes e uma delas é a questão do espaço (ENTREVISTA – JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

Constata-se, nas observações dos(as) entrevistados(as), a relação da estrutura física das escolas que atendem o público infantil e a interferência na qualidade da educação. Os caminhos para alcançar a qualidade da educação são sinalizados por instituições projetadas para o desenvolvimento da educação infantil, com espaços adequados, tanto internos quanto externos, bem como a efetivação das estratégias propostas pelas políticas públicas, a partir dos Planos Nacionais e Municipais.

Graciliano Ramos considera que uma educação de qualidade precisa estar pautada numa concepção de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, destaca, em seus dizeres:

[...] a concepção de qualidade ela não é simples de fazer. É complexa, em dizer quais são os aspectos. E uma das concepções que eu acho interessante é a concepção de qualidade referenciada socialmente. O próprio termo já diz que a própria lógica dele é no social. E não no econômico. E a partir dessa perspectiva, tece as críticas com a parceria público-privada, né. Está respaldado no social e não na questão econômica. Então, o que seria então esses aspectos? Dentro da concepção socialmente referenciada considera não somente termos quantitativos, mas qualitativos. E os autores que discutem

essa concepção eles trazem a formulação de indicadores, de outros indicadores, não só numéricos. O quantitativo é importante? É. Estatísticas é importante? É. Mas é necessário qualificar. E aí passa por alguns que já comentamos aqui. Que são aqueles recursos, por exemplo, do interior da escola, interescolares e tem aqueles extraescolares. Do interior da escola nós temos uma preocupação, então temos os recursos que a escola dispõe, mecanismos, materiais que são utilizados, a questão da alimentação que é um aspecto extremamente importante. Outros indicadores, a formação continuada que acontece na escola, os espaços em geral (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Compreende-se que a qualidade da educação é complexa e envolve uma avaliação qualitativa, considerando aspectos pautados nas questões sociais, nos quais o discurso das políticas neoliberais cada dia avança para dilacerar o social e privilegiar os aspectos mercadológicos e econômicos.

Ao analisar os procedimentos e encaminhamentos efetivados pelas políticas públicas da RME de Uberlândia para garantir o direito à educação de qualidade, conforme preconiza o PME (2015 -2015), na perspectiva dos(as) inspetores(as) escolares, observa-se algumas estratégias de oferta de vagas, recursos materiais (uniforme, kits escolares, materiais pedagógicos adquiridos a partir de verbas), formações continuadas e qualificação dos profissionais, promovidas pelas políticas públicas. Graciliano Ramos enfatiza que:

Então há uma tentativa, assim, de abrir mais vagas, de abrir espaços. Ela tem, estejamos de acordo ou não, ela tem ocorrido algumas vezes, pela via da parceria público-privada. É um caminho que se encontrou. Mas também existe o outro caminho que é de abertura de outros espaços, até mesmo de salas dentro das escolas que já funcionam. Eu vejo que essa é uma forma que tem sido utilizada para garantir o direito, que é expandir as vagas, porque começa pelo acesso. Agora com relação à permanência eu vejo que é a busca ativa. O fornecimento, por exemplo, de materiais didáticos, a própria gratuidade do ensino, não é nenhum favor, de fato é dinheiro público e isso deve acontecer, são os recursos ali, por meio dos kits, ajuda bastante e a qualificação dos profissionais por meio das formações que são oferecidas no próprio Cemepe e também no espaço da escola. Os documentos orientadores que vem da secretaria, alguns formulários que, em consonância ou com participação dos profissionais do espaço escolar, outras somente por pessoas que estão de fora. [...] no caso da educação infantil tem buscado ampliar, basicamente seria isso. Para não ficar redundante, seriam isso, as principais estratégias que a secretaria tem utilizado para garantir o direito (ENTREVISTA – GRACILIANO RAMOS, 2022).

Conforme o depoimento de Graciliano, vale destacar algumas ações que as políticas públicas do município de Uberlândia têm realizado perante a avaliação do entrevistado, algumas estratégias satisfatórias, outras nem tanto, procedimentos e encaminhamentos que compreendem dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Nessa dimensão, Manuel Bandeira também destaca sua opinião, avaliando os procedimentos e encaminhamentos das políticas públicas do município na garantia do direito à educação de qualidade, e ressalta a responsabilidade dos profissionais, gestores, analistas e professores, com a efetivação das estratégias do PME (2015-2025):

[...] há o esforço do servidor que está na escola para fazer com que isso aconteça. Fico observando os diretores das escolas, são uns guerreiros. Os analistas, os professores, então, quem está na ponta, na verdade no meu ponto de vista é quem mais sofre e quem mais tenta por essa política pública de qualidade para acontecer na ponta. Quem está na parte burocrática, lá na secretaria, por exemplo, ele apenas tenta falar, tem que acontecer, tem que acontecer. Mas eu vejo que os grandes heróis, assim, são realmente os professores, eles que fazem a política pública acontecer. O pessoal que está nas escolas é que fazem as políticas públicas acontecer. Porque na secretaria o que eles fazem são essas coisas mecânicas, que vai rolando e isso todos os dias a mesma coisa. Então pra eles é muito mecânico. É só papel que eles têm que prestar contas para o MEC, FNDE, Fundeb e tal. Agora o que acontece lá nisso, de pegar na massa e tal, aí já é mesmo da ponta. Pra mim, a política pública acontece lá dentro da escola. É claro que o poder público quando ele não entra, por exemplo, com contratação de pessoal, número adequado, quantidade adequada, é claro que isso vai interferir. No início do ano a gente observa isso claramente. As vezes tem que dispensar a criança mais cedo, tem que fazer uma série de adaptações, mas depois que isso passa, é com a escola mesmo essa política pública lá (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Considera-se que o direito à educação, compreendido em seu contexto mais amplo do dever de educar, associado à dimensão do direito adquirido em normas jurídicas, situa-se relacionado à qualidade educacional socialmente referenciada. Assim, para a efetivação dessa qualidade, é necessário maiores investimentos na educação. Dessa forma, entende-se que o dever de educar e o direito à educação da criança com qualidade determina mudanças na matriz de referências do Custo-Aluno-Anual, com investimentos superiores e novos recursos para o ensino. Diante disso, quando os valores não sofrem ajustes, as ofertas de vagas previstas no PNE (2014-2024) condicionam a expansão com menos recursos destinados aos estudantes, anualmente (PEIXOTO; ARAÚJO, 2017).

Nessa perspectiva, como enfatiza o depoimento anterior, de Manuel Bandeira, os profissionais que estão no interior das escolas sofrem as consequências das políticas públicas e trabalham dentro das suas condições para o desenvolvimento das atividades com projetos e ações em prol de uma educação de qualidade. Freitas (2005) aponta que as políticas avaliativas neoliberais apresentam propostas educacionais descontextualizadas, diante de condições verticalizadas e privatistas. Assim, é necessário articular e movimentar, no interior das instituições com os protagonistas da educação, a efetivação do projeto pedagógico, a

partir de um sistema público de acompanhamento de qualidade elaborado coletivamente, na construção de caminhos que provoquem mudanças e um fazer diferente.

Ao definir a qualidade da educação a partir dos critérios econômicos, gestores e governos desprezam os empecilhos e as condições produzidas pelo mercado e sua incompetência para recuperar aspectos sociais, que são prejudicados diretamente quando abandonados pelos interesses e investimentos financeiros e do setor empresarial. Esclarece que a qualidade social da educação não se resume a estatísticas e cálculos matemáticos, muito menos a resultados determinados *a priori* e a parâmetros sequenciais descontextualizados (SILVA, 2009).

Destacam-se algumas condições e aspectos no interior das instituições escolares responsáveis pela a efetivação e construção da qualidade social. A organização do trabalho pedagógico, os projetos educacionais, a gestão escolar, o ambiente saudável, as políticas de inclusão, o diálogo como condição essencial, respeito às diferenças, a comunicação e o envolvimento das famílias, as práticas efetivas de atuação dos colegiados e conselhos escolares, e o trabalho colaborativo, são elementos que sinalizam a qualidade social (SILVA, 2009).

Ao realizar sua avaliação das políticas públicas do município de Uberlândia, Manuel Bandeira destaca a burocracia que a Secretaria enfrenta com as legislações, documentação e pareceres, e o quanto o trabalho dos profissionais na escola é fundamental para a efetivação das estratégias do PME.

No entanto, percebe-se, em geral, que os encaminhamentos das políticas públicas estão voltados às formações e algumas angústias relacionadas ao investimento financeiro, e maior valorização dos profissionais que atuam na RME de Uberlândia. Adélia Prado demonstra dúvidas quanto à ação das políticas públicas, algumas insatisfações dos profissionais, em especial quanto ao rateio do Fundeb, que não aconteceu no município, e pontua alguns elementos que considera positivos para a garantia do direito à educação de qualidade:

Assim, eu não consigo... agora não vejo uma ação do município. Eu vejo, assim, as formações continuadas que são oferecidas e esse acompanhamento que tem das instituições. Seria uma forma de garantir, de colaborar, de implementar uma educação de qualidade. Oferecer formação continuada para os profissionais. Mas eu acho que ainda falta investir mais, um investimento financeiro maior. Uma valorização. Eu não vejo uma valorização do profissional da educação. Teve um episódio recente do Fundeb. Mas as formações colaboram. Estão aí (ENTREVISTA – ADÉLIA PRADO, 2022).

Com a sanção da Lei n.º 14.113/2020, foi regulamentado o novo Fundeb, de acordo com o qual, a partir do ano de 2021, os investimentos do Fundeb devem ser direcionados ao pagamento dos profissionais da educação básica. O percentual, que antes era de 60%, passou para 70% dos valores. Com a aprovação do projeto, quando o gasto mínimo constitucional obrigatório de 70% com o pagamento de pessoal não for atingido, as prefeituras estão autorizadas a organizar o pagamento do rateio. Assim, no final do exercício financeiro de 2021, os municípios brasileiros anunciaram o rateio do Fundeb aos profissionais da educação, conforme reportagem no Diário de Uberlândia.

Em linhas gerais, o Fundeb é uma política de financiamento da educação básica brasileira, contribuindo para manter o funcionamento das escolas e auxiliando no pagamento dos profissionais da educação. Os recursos que constituem o Fundeb advêm de impostos e tributos, conforme a legislação, e são destinados ao desenvolvimento do ensino. A União tem a responsabilidade no complemento da outra parte do fundo.

Ao destacar, no trecho da entrevista, “O episódio recente do Fundeb”, Adélia Prado relembra que o município de Uberlândia, no final de dezembro do ano de 2021, anunciou que não haveria rateio do Fundeb, por parte da SME. Em reportagem no Jornal de Uberlândia, a Secretária Tânia Toledo esclarece que mais de 70% dos R\$390 milhões recebidos pelo Fundeb foram utilizados pelo município, com o atendimento dos mais de 68.500 estudantes das escolas municipais e em torno de nove mil servidores públicos, principalmente com o retorno das aulas presenciais, no segundo semestre de 2021.

Ao receberem a notícia divulgada em vários meios de comunicação, como a TV, reportagens no Diário de Uberlândia e Jornal do G1, os profissionais organizaram manifestações contra a decisão da Prefeitura, solicitando a liberação da verba do Fundeb. Diante disso, foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito, com o propósito de investigar irregularidades na prestação de contas do Fundeb. Em dezembro de 2022, uma reportagem no Portal do G1 divulgou a informação de que o Tribunal de Contas da União, trabalhando conjuntamente aos Tribunais de Contas estaduais, verificou em torno de 30 mil indícios de irregularidades na aplicação do Fundeb em 2020 e 2021. Segundo a reportagem, as irregularidades são constatadas com a verificação de pessoas falecidas na folha de pagamentos com os valores do fundo, além de contratação de profissionais com formação inadequada.

Os principais desafios destacados pelos(as) entrevistados(as) para o atendimento da demanda que chega até a escola, quando ressaltamos o assunto de vagas para a educação

infantil das EMEIs e OSCs da rede municipal, se concentram no princípio básico relacionado ao acesso à educação. José de Alencar e Manuel Bandeira reforçam:

[...] é construir escola e abrir concurso, construir uma escola projetada para atender aquele grupo, [...], aquilo não é uma escola. É uma casa boa para uma família morar. [...] então precisa construir escola, não é fazer um decreto e facilitar a criação de OSC que é muito bom para a prefeitura. Como a prefeitura não quer atender, aí estimula a criação de OSC. Então, tem muita gente ganhando financeiramente. Precisamos construir escolas (ENTREVISTA – JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

Isso é angustiante, tanto para a escola, quanto para as famílias. Então, o desafio...rsrs... é arrumar mais vaga prá esse povo. [...] a questão do atendimento para essa faixa etária, principalmente de zero a três anos, ela precisa ser integral. E aí, o que acontece, quando você coloca uma turma integral significa que você está diminuindo uma turma que você poderia atender, porque vai ficar o dia inteiro. Então uma turma que poderia ser de manhã e tarde e outra turma então é uma turma só. Então, esse é o grande problema do zero a três (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

Compreende-se que o processo de privatização da educação está associado à descentralização. Assim, a expansão do atendimento do público infantil tem avançado cada vez mais com as chamadas “parcerias” entre os setores públicos e privados, a partir dos convênios em seus diferentes formatos e, dentre estes podemos mencionar a merenda, os pagamentos de profissionais contratados pela rede privada com recursos públicos e a cessão de prédios públicos (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010).

A reforma na gestão pública teve início nos anos de 1990, a partir das privatizações da educação básica que têm provocado inúmeras consequências para o campo da educação brasileira, principalmente com a transferência das responsabilidades do Estado com a educação pública ao setor privado (ADRIÃO; PERONI, 2005; ADRIÃO *et al.*, 2009).

Vários são os prejuízos para a educação, nos aspectos, por exemplo, de condições de trabalho, formação, espaços inadequados e não projetados para oferecer os atendimentos, principalmente na educação Infantil. No entanto, o discurso para o avanço da ampliação entre o setor privado e público, via “parcerias”, é que o setor privado, sendo mais eficiente e eficaz que o estatal, direciona as reformas na gestão pública e a descentralização das responsabilidades educacionais dos municípios (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Hilda Hilst também ressalta como desafio a ampliação de vagas, conforme descrito nas Estratégias 1 e 2, do PME (2015-2025), e lembra que, além da abertura de vagas, é necessário ficar atento ao quantitativo de profissionais no atendimento às crianças, pois, para

o desenvolvimento e a garantia do direito à educação de qualidade, as condições de trabalho também interferem:

[...] o desafio maior na educação infantil realmente é por vagas, a demanda maior é a quantidade de crianças fora da escola. E, além disso, o que mais a gente pode falar que são desafios? Essa questão de números de profissionais por crianças na sala, também é um desafio, que às vezes tem muita criança e poucos profissionais. Os profissionais reclamam que não conseguem fazer um trabalho de qualidade, devido ao número de crianças que eles atendem. Isso também recai sobre a ampliação de vagas. Porque como tem pouca vaga enche a sala e acaba que eles não conseguem fazer um trabalho de boa qualidade. Basicamente eu acho que seria isso mesmo (ENTREVISTA – HILDA HILST, 2022).

Diante disso, enfatiza-se que a educação comprometida com a qualidade social está relacionada ao desenvolvimento do excelente trabalho pedagógico. Compreende-se que, para o bom trabalho pedagógico, é necessário estimular e criar possibilidades de relações de aprendizagens com os estudantes, fundamentados pela ética, compromisso e condições de trabalho no interior dos espaços educacionais. Além disso, é necessário buscar meios para atividades que estimulem a produção de conhecimentos, concepções, valores, habilidades, atitudes e autonomia. Além disso, o mais importante é que a educação esteja comprometida com a distribuição social dos bens culturais para todos e a redistribuição da riqueza produzida, eliminando as diferenças sociais e construindo uma educação de qualidade social (SILVA, 2009).

No que diz respeito aos desafios que a educação infantil enfrenta, relacionados ao acesso, oferta e criação de vagas, expansão dessa etapa de ensino, condições de trabalho dos profissionais, e ainda a garantia do direito à educação infantil, têm destaque as concepções e o entendimento dos(as) inspetores(as) por direito à educação de qualidade. Nessa perspectiva, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes afirmam que é necessário em primeiro lugar oferecer o acesso à educação. Após esse desafio efetivado, outros elementos devem ser priorizados, como a qualificação dos profissionais, a proposta curricular e pedagógica, bem como princípios democráticos.

A criança ter acesso à escola em primeiro lugar. Em primeiro lugar, ter acesso à escola. Depois que ter acesso à escola tem que ter esses profissionais qualificados, nesse dia a dia dele, lá na escola. Um ambiente seguro. É...pessoas que estejam realmente engajadas e que estão ali para atender aquela criança. O atendimento é por causa daquela criança. A criança é o objetivo desse atendimento. É a razão de ser da escola (ENTREVISTA – MANUEL BANDEIRA, 2022).

É a criança estar numa escola onde ela se senta segura, principalmente, onde a escola ofereça uma proposta pedagógica, uma proposta curricular eficiente e que coloque essa proposta em prática. A partir daí, entra todos os outros fatores: a questão da organização da escola; do recebimento das famílias; que seja uma escola democrática; e que todos possam participar e dar sua opinião. Eu acredito que uma escola de qualidade seja a junção de todos esses fatores e aí, sim, conseguimos ter uma educação de qualidade, além da valorização profissional. Esse aí não pode ficar de fora (ENTREVISTA – VINÍCIUS DE MORAES, 2022).

Nessa perspectiva, a qualidade social da educação implica em um conjunto de elementos e dimensões culturais e socioeconômicas que se relacionam com as experiências e as expectativas da comunidade – famílias, estudantes – com respeito à educação. Ressalta-se que a educação socialmente referenciada não se limita às estatísticas, números, tabelas e valores quantitativos, com a intenção de medir resultados complexos e subjetivos, conforme estabelecem as ideias mercadológicas que objetivam da educação conhecimentos técnicos, prontos e acabados na formação de consumidores (SILVA, 2009).

Assim, defende uma educação de qualidade que compreende as políticas governamentais, os projetos ambientais e sociais com bases políticas voltadas aos propósitos do bem comum, que também luta pelo reconhecimento social, valorização dos profissionais da educação, por financiamento e mudanças nos espaços físicos com ambientes de aprendizagem significativa e socialização efetiva com bases democráticas (SILVA, 2009).

José de Alencar e Adélia Prado reforçam que ao garantir o acesso à educação, a escola precisa oferecer à criança, além de profissionais qualificados, já ressaltados anteriormente, políticas educacionais direcionadas à alimentação e um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Assim, pontuam:

O direito de estar e ter condições para permanecer na escola, também. Ter as condições de permanecer e aquilo também, ter um professor qualificado, um corpo docente qualificado, para cuidar dela ali, dentro daquela instituição, para educar, ensinar. Pessoas qualificadas e quantidades necessárias. Políticas, né, eu acredito que é isso, uma qualidade no processo do ensino e aprendizagem. Ele conseguir atingir aquilo que é esperado para a idade dele. Ele ter meios, apoio, ter meios para desenvolver esperado para a idade. Ter a vaga garantida, conseguir permanecer lá dentro. Uma merenda escolar de qualidade e ter um ensino, um corpo docente formado, habilitado (ENTREVISTA – JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

[...] isso é complexo, o direito à educação, não é só a garantia da vaga. É a garantia da vaga, a garantia da merenda, a garantia do professor habilitado e a garantia que o professor trabalha em consonância com o que é proposto pedagogicamente e que tenha salas grandes, arejadas, que não tenham número excessivo de alunos, para trabalhar com qualidade (ENTREVISTA – ADÉLIA PRADO, 2022).

Os apontamentos sugerem reflexões sobre o que é direito. Segundo Chauí (2021), o interesse, a carência e a necessidade diferem do direito. Pode-se dizer que a carência e a necessidade estão relacionadas a situações específicas e particulares, ocasionando situações conflitantes. O direito expressa algo geral e universal, com propósitos que representam todos os cidadãos, classes sociais e grupos. Dessa forma, o direito está distante das concepções que envolvem o privilégio com características particulares e excludentes.

As políticas que envolvem privilégios e carências estimulam a desigualdade social, econômica, política e cultural. Nesse sentido, comprehende-se que práticas que envolvem as políticas democráticas buscam elaborar ações para unir a dispersão e transformar as particularidades em interesses do bem comum, alcançando a universalidade dos direitos. Entende-se que a passagem dos interesses e carências específicas aos interesses comuns na instituição do direito determina o princípio democrático da igualdade (CHAUI, 2021).

Ressalta-se que o esvaziamento da democracia e a separação do político com o econômico são realidades visíveis que trouxeram consequências que afetaram diretamente os direitos universais. Nesse cenário, verifica-se uma ausência das políticas sociais com objetivos voltados para a materialização dos direitos sociais. As lutas e conquistas pelos direitos alcançados nas décadas anteriores se perderam e deu lugar à naturalização do possível, a responsabilidade do Estado diante das políticas públicas e foi transferida para a sociedade civil, dilacerando a ideia de um Estado em crise. Assim, o setor privado direciona as políticas sociais para a classe menos favorecida e nos bairros da periferia, com o discurso de evitar o caos social. O poder público executa a parte financeira e avalia (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Nesse sentido, observa-se, a partir do cenário exposto, que as políticas públicas educacionais da rede municipal de ensino de Uberlândia que vêm sendo propostas, têm semelhanças ao que os pesquisadores afirmam. A construção e inauguração de escolas de educação infantil públicas apresentam-se estagnadas, enquanto a rede conveniada/terceiro setor avança em números expressivos com instituições e oferta das vagas. Estas últimas representam, como referenciado anteriormente, 40% das instituições de educação infantil do município e são instituições conveniadas por meio das OSCs (47 OSCs e 68 EMEIs). As políticas públicas contribuem com os repasses financeiros e a infraestrutura, que são transferidos para o setor privado, sendo que este oferta as vagas e desenvolve o trabalho pedagógico de acordo com os interesses e a filosofia de educação que defende.

Hilda Hilst reforça que além de oferecer a vaga, a escola precisa atender às necessidades das famílias que, em geral, não têm condições de matricular a criança em outra escola distante das suas casas. Então, é preciso analisar essas questões e fazer uma avaliação da procura e oferta de vagas na rede. Após a inserção da criança na escola, outras questões precisam ser colocadas em pauta para avaliar a qualidade do ensino oferecido:

O direito dele é ter uma vaga na escola próxima a casa dele. Mas uma educação de qualidade também não basta ele estar só na escola. É uma escola que vai desenvolver essa criança, que vai contribuir para o desenvolvimento, contribuir para o desenvolvimento dessa criança em todos os aspectos da vida dessa criança, de forma global, de uma forma inteira, não considerando a criança fragmentada, não por áreas. Associando tudo, os aspectos cognitivos, os aspectos emocionais e os aspectos afetivos. Então, eu acho que é isso que seria o direito de toda criança. Tinha que estar realmente na escola (ENTREVISTA – HILDA HILST, 2022).

Rubem Alves acrescenta que a qualidade da educação deve ser de responsabilidade do setor público, oferecendo às crianças condições de um desenvolvimento pleno e humano, contribuindo para seu crescimento e atendimento de suas necessidades.

Eu entendo, o poder público, seja ele municipal, estadual ou federal, mas o poder público oferecendo educação universal a todos. Ou seja, para todos com condições pedagógicas e administrativas eficientes para os alunos, onde o aluno a nível de educação infantil, fundamental 1 e 2, médio e até mesmo superior, mas principalmente a nível de educação infantil, atendendo as necessidades daquela criança. Todas as necessidades pedagógicas, administrativas, alimentares e nutricionais, psicológicas, dando um respaldo total e humanístico para a criança onde ela possa brincar, ser cuidada, crescer e se desenvolver com qualidade. Essa é minha visão (ENTREVISTA – RUBEM ALVES, 2022).

Em suma, ao analisar e compreender o direito à educação infantil de qualidade no contexto do PME (2015 2025), avaliados a partir dos IQEI e os Relatórios de Monitoramento (2017/2019), em especial com o grupo de inspeção da SME de Uberlândia, os dados revelam que no tocante à importância e as propostas do PME para a educação infantil, a compreensão desses aspectos na realidade das instituições que desenvolvem o trabalho e das experiências vivenciadas, o documento representa um avanço – um avanço para a educação, em termos de políticas governamentais, embora apresente alguns encaminhamentos voltados a uma concepção neoliberal e mercadológica, centrada nas relações público-privado. Nesse sentido, as estratégias previstas do PME ainda não se efetivaram, de fato, principalmente no que refere à universalização da oferta e o direito à educação infantil de qualidade.

No que concerne ao trabalho pedagógico, planejamento e PPP, ficam evidenciadas organizações estruturais e orientações diferenciadas entre as EMEIs e OSCs, o que pode

comprometer o desenvolvimento e a qualidade da educação infantil. O tempo, os espaços e o comprometimento dos profissionais no ambiente escolar são fundamentais para os processos reflexivos e dialógicos, na construção de uma educação democrática e transformadora.

As formações e as condições de trabalho são essenciais para a construção de uma política educacional promotora de princípios qualitativos e efetivação dos IQEI, que diretamente resultam no alcance das estratégias do PME (2015-2025). Percebe-se que o Cemepe tem realizado sua função, com oportunidades a todos os profissionais, para investimento em sua qualificação. Assim, os profissionais que atuam nas EMEIs apresentam mais vantagens que os profissionais das OSCs, por terem melhores condições de trabalho e disponibilidade na carga horária para realizar e participar das formações oferecidas.

Foi possível apreender, ainda, nas falas dos entrevistados, que o conceito de qualidade da educação para a educação infantil é assimilado na perspectiva dos princípios da qualidade socialmente referenciada, diferente da qualidade preconizada pelos defensores do neoliberalismo, nas questões econômicas, mercadológicas e restritas ao quantitativo. O direito à qualidade da educação é muito mais amplo que o acesso e a oferta de vagas e abrange investimento do setor público em espaços adequados, formações, recursos pedagógicos, transporte, alimentação e valorização dos profissionais. No entanto, as políticas públicas propostas e estabelecidas no Plano Municipal em alguns aspectos têm caminhado na contramão do que os(as) entrevistados(as) consideram como qualidade da educação.

Nesta categoria, ao buscar analisar o direito e a qualidade no atendimento da educação infantil do município de Uberlândia, foram destacados as relações público-privadas no atendimento da primeira etapa da educação infantil. Os participantes das entrevistas ressaltaram o conceito de qualidade que, além do acesso à educação, abrange aspectos relacionados à infraestrutura, à formação/qualificação da equipe e ao desenvolvimento pleno da criança. Foram relatados encaminhamentos, procedimentos e desafios para o atendimento da primeira etapa da educação básica, como a construção de escolas projetadas para o atendimento infantil, vagas para o atendimento de tempo integral e a acesso à educação acompanhado por ambientes seguros e propostas pedagógicas fundamentadas na qualidade socialmente referenciada.

Foram destacados os procedimentos das políticas públicas para a oferta de vagas, a partir do Decreto n.º 17.415/2017, e as relações estabelecidas entre os setores público e privado, distanciando o Estado das responsabilidades da educação pública e a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Diante das políticas públicas adotadas pelo governo municipal para a oferta e universalização da educação, verifica-se um descontentamento e indignação da população quanto aos procedimentos e estratégias adotadas.

Sabe-se que os caminhos privilegiados para o campo da educação comprometem a garantia e o direito a uma educação socialmente referenciada aos estudantes e que refletem nas condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação.

Portanto, este estudo possibilita ainda outros apontamentos. Observa-se que o direito à educação infantil de qualidade foi afetado diretamente pelo processo de ampliação de vagas nesta etapa por meio do conveniamento, o que revela um retrocesso na primeira etapa da educação básica, reconhecida pela CF/88. Nesse sentido, sinaliza o atendimento à criança pequena associado às concepções assistencialistas, caritativas e compensatórias, reforçadas pelos movimentos históricos do Brasil.

Verifica-se um trabalho precarizado, em condições que limitam o pleno desenvolvimento da criança, no qual se presencia o andamento de movimentos nítidos da desresponsabilização do Estado com a educação infantil, fato que exige novos estudos na área para avaliar e acompanhar as políticas públicas do município com a educação infantil.

Assim, constata-se uma gestão municipal que não tem atendido às propostas democráticas defendidas no âmbito do Plano e uma resistência na divulgação de documentos e transparência de informações à comunidade quanto ao andamento e resultados de estratégias adotadas nas políticas públicas do município. Esses aspectos precisam de investimentos em pesquisa, a fim de analisar e compreender a realidade e os encaminhamentos, além de pontuar os caminhos do Plano esquecidos pela gestão municipal.

As categorias apresentadas foram a avaliação e participação do PME, a proposta pedagógica, a formação e condições de trabalho dos profissionais, o envolvimento das famílias e o direito à educação de qualidade e cada uma delas apresenta vários indicadores para investimento em temáticas com estudos e pesquisas que podem contribuir com resultados relevantes ao contexto da educação do município de Uberlândia.

Portanto, diante da pesquisa realizada, vários caminhos são elucidados em torno das metas e estratégias do PME (2015-2025), a partir das políticas públicas direcionadas pelo município: análise das propostas e planejamentos pedagógicos das EMEIs e OSCs; avaliação das formações dos profissionais dessas instituições e organização do trabalho; compreensão e articulação das famílias com a educação destas instituições; e estudos referentes ao acesso e à permanência das crianças nos espaços na garantia do direito a uma educação de qualidade. São alguns exemplos, pois, várias outras temáticas e estudos podem ser iniciados diante dos

resultados apresentados. Assim, avançamos para a direção final das nossas análises com as considerações da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar a efetivação do direito à educação infantil de qualidade referenciada no município de Uberlândia, a partir das orientações do Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025), na perspectiva do grupo de inspetores. Para esta análise, a referência foi composta pelas dimensões dos indicadores de qualidade, propostas pelo MEC (2009), como uma autoavaliação da educação que afere aspectos pedagógicos e administrativos das instituições de educação infantil, bem como a efetivação do PME no encaminhamento das políticas educacionais do município. Juntamente ao objetivo, o estudo teve as seguintes questões, como norteadoras:

- Como o neoliberalismo influenciou as políticas públicas da educação infantil, principalmente pós-CF/88?;
- Quais trajetórias políticas nortearam/norteiam o direito à educação infantil no Brasil?
- Qual conceito de qualidade tem sido mencionado nos documentos oficiais das políticas públicas brasileiras?;
- Que direcionamentos as políticas públicas propõem para a qualidade da educação infantil no Brasil, principalmente as políticas educacionais, a partir do avanço do terceiro setor, em especial na educação infantil?; e
- Como o direito e a qualidade da educação infantil na Rede Municipal de ensino de Uberlândia têm se efetivado diante das dimensões dos Indicadores de qualidade e as estratégias do Plano Municipal de Uberlândia para a educação infantil?

Para entender e responder às indagações, num primeiro momento realizou-se uma revisão bibliográfica diante dos aspectos principais da pesquisa, priorizando estudos mais complexos, referentes à qualidade da educação infantil no contexto brasileiro e o direito à educação. Avançamos para conceitos mais específicos, como as relações público-privadas na educação infantil, os indicadores de qualidade e a avaliação da Meta 3 (Diretriz I e Estratégias 1 a 6), do PME (2015-2025), referente à educação infantil.

Num segundo momento, foi realizada a análise do PME (2015-2025) e dos Relatórios de Monitoramento do plano. A princípio, propôs-se analisar os três ciclos de monitoramento do PME: 1º ciclo – 2015/2017; 2º ciclo – 2017/2019; e 3º ciclo – 2019/2021. No entanto, o terceiro relatório não foi apresentado pela comissão responsável, o que inviabilizou apresentar sua análise na pesquisa.

Na terceira etapa da pesquisa, realizou-se a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas e virtuais com os/as inspetores/as da Secretaria municipal de Uberlândia.

O texto ficou constituído por seis seções, as considerações, referências, o apêndice e anexo. A Seção I, constituída pela introdução, estão: os objetivos, o problema, o levantamento bibliográfico, os caminhos metodológicos e a estrutura do trabalho. A seção II discorreu sobre as políticas neoliberais e suas consequências para a educação como um todo e ainda enfatizou as políticas públicas para a educação infantil pós-CF/88.

Na seção III, priorizou-se o direito à educação infantil no Brasil, a partir do contexto histórico das políticas nacionais e internacionais que influenciaram e direcionaram os processos educacionais no decorrer das décadas, destacando-se, inicialmente, o contexto histórico do direito à educação, numa abordagem ampla. Em seguida, priorizou-se o direito à educação infantil brasileira e, para finalizar, direcionou-se ao direito à educação infantil no Brasil pós-CF/88.

A Seção IV dedicou-se a compreender o termo “qualidade da educação” diante das diferentes correntes teóricas. Assim, foram destacados os pesquisadores que defendem a qualidade negociada, a qualidade sociocultural, socioambiental e a qualidade socialmente referenciada. Nessa perspectiva, buscou-se apresentar as políticas articuladas com os IQEI, documento autoavaliativo da primeira etapa da educação básica. Apresentou-se, a partir da perspectiva da qualidade da educação infantil, os direcionamentos das políticas públicas na rede municipal de ensino de Uberlândia.

A Seção V empreendeu a análise das relações políticas públicas e privadas em relação à qualidade da educação infantil no Brasil, destacando as novas políticas educacionais, a partir do avanço do terceiro setor, em especial na educação infantil. Contextualizou os avanços da terceirização na educação brasileira e apresentou a expansão da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia a partir das relações público-privadas.

Compreendeu-se que, no cenário da rede municipal de ensino de Uberlândia, a educação infantil tem sido a etapa com maior crescimento de instituições com atendimento realizado pelas OSCs nos últimos anos. Considera-se esta uma realidade preocupante, diante do cenário internacional, nacional e municipal, no qual estudiosos e pesquisadores têm aprofundado, e que aponta questões delicadas e desafiadoras diante do direito à qualidade da educação.

Por fim, a seção VI objetivou apresentar e analisar como o direito à qualidade da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia se efetivou, na perspectiva do grupo de inspetores/as que atuam na rede municipal, tendo como referência as dimensões dos indicadores de qualidade (BRASIL, 2009) e as estratégias do PME (2015-2025) para a etapa da educação infantil.

A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas virtualmente, foram analisadas as seguintes categorias: a participação e avaliação do PME (2015-2025); a avaliação da proposta pedagógica da educação infantil no município de Uberlândia; a formação e condições de trabalho dos profissionais; o envolvimento das famílias no processo educacional das instituições de educação infantil; e o direito e qualidade da educação no atendimento da educação infantil.

Pode-se apreender, diante da pesquisa realizada, que a efetivação do direito à qualidade da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia é avaliada por conquistas e perdas. No que se refere à dimensão da formação continuada, o Cemepe representa um espaço referência, com propostas formativas aos profissionais da educação. Além disso, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições são direcionados pela equipe do Cemepe, que coordena e contribui para o avanço no desenvolvimento de conceitos, troca de experiências e qualidade da educação. Entretanto, os caminhos que prevalecem nas políticas públicas, a partir das relações do público e privado, é uma realidade que preocupa profissionais e estudiosos/as, quanto às consequências futuras na qualidade da educação, desigualdade social e precarização do ensino.

Assim, ao demonstrar os resultados da pesquisa, foram apresentados o perfil dos/as entrevistados/as e as categorias analisadas diante da estrutura e objetivos do estudo. Sintetizando, todos os/as entrevistados/as são efetivos/as na rede municipal de ensino de Uberlândia e possuem pós-graduação. Além disso, a maioria atua há mais de dez anos na rede, com experiência e conhecimento da área profissional.

Quanto às escolas atendidas pelo grupo de inspetores/as participantes da pesquisa, a maioria das instituições da educação infantil está localizada na região oeste, tanto EMEIs, OSCs quanto EMEFs. Assim, um percentual significativo de instituições educacionais com atendimentos das crianças está situado nos bairros periféricos da cidade, bairros que se originaram de projetos do Governo Federal, a partir da construção de casas populares. Nesta região oeste, também temos a presença de um número maior de OSCs no atendimento da educação à comunidade. Desse modo, entende-se que as OSCs consideradas instituições privadas são alternativas para as crianças dessa comunidade. Assim, a escola pública fica restrita a uma parcela da população e revela a desigualdade de oportunidades iguais e o acesso ao direito à educação de qualidade.

Assim, ao apresentar as categorias analisadas referentes ao conhecimento e avaliação do grupo de inspetores/as sobre o PME, diante das entrevistas e dos apontamentos destacados pelos/as entrevistados/as, ao serem direcionados para a categoria 1, foram mencionadas as

propostas, o conhecimento das metas e estratégias, o envolvimento, a participação no processo de construção e avaliação, um descontentamento, uma descrença e, ao mesmo tempo, valores associados à conquista e avanços na rede.

O descontentamento e a frustração são acompanhados pela falta de políticas públicas do atual governo Odelmo Leão para a efetivação das metas e estratégias propostas pelo PME. Não existe interesse da política atual do município em investimentos na educação, na valorização dos profissionais e na construção de uma educação igualitária e democrática, com respeito, justiça e qualidade.

O avanço e o sucesso enfatizados com relação ao PME ocorreram no processo de construção e elaboração do documento, por meios democráticos, sendo que o diálogo, a coletividade e a troca de experiências fizeram parte do processo, além da apresentação do documento oficial que respaldou a rede. Este momento foi importante e muito significativo na efetivação das políticas públicas e foi realizado no governo anterior, do prefeito Gilmar Machado.

Ao referenciar a etapa da educação infantil nas metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, observou-se uma primeira preocupação com a universalização dessa etapa, assim como a garantia, a ampliação e o acesso à vaga. Portanto, percebe-se que o direito à educação ainda não é garantido. Então, como dialogar sobre a qualidade, se as crianças ainda não têm seus direitos garantidos? Entretanto, garantir o acesso à educação não significa efetivar a qualidade do aprendizado.

Então, ao refletir sobre a qualidade da educação infantil no PME (2015-2015), outras metas e estratégias foram sinalizadas, além das Estratégias 1 e 2, da Meta 3. Os entrevistados/as destacaram as contribuições da infraestrutura das escolas na construção de uma educação de qualidade e diferenciada. Além disso, trouxeram aspectos relacionados ao material pedagógico, aos quantitativos de crianças por sala e profissionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Também destacaram as formações inicial e continuada dos profissionais, a importância de explorar os conceitos e as linguagens das infâncias.

Entende-se que, para a efetivação de uma educação de qualidade na educação infantil, vários aspectos precisam ser valorizados e investimentos das políticas públicas necessitam ser direcionados à educação pública. Isso significa que os caminhos escolhidos pelos poderes públicos, a partir das políticas neoliberais com as relações público-privadas, não garantem o direito e a qualidade da educação. Ao contrário, ocasiona desigualdade de oportunidades, segregação e exclusão da população desfavorecida.

Na categoria 2, ao analisar a proposta pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia, que envolveu a avaliação dos PPPs das instituições, planejamentos, prática educativa, projetos, recursos pedagógicos, conceito de infância e culturas, foram destacados vários elementos positivos para as EMEIs, em relação às OSCs.

Conforme apontamentos destacados, percebeu-se que o trabalho pedagógico com relação à construção do PPPs, à organização do documento e à disponibilidade de recursos pedagógicos para a efetivação da prática educativa é melhor avaliado nas EMEIs. Foram enfatizadas as condições de trabalho dos profissionais, oportunidades disponíveis para planejamento, formações, horários de módulos que contribuem para a qualidade da educação, principalmente nesses espaços. Nas OSCs, esses movimentos também acontecem, com maiores dificuldades, pois os profissionais não possuem os módulos para planejamento e formações, trabalham com carga horária diferenciada de 40 horas semanais e a rotina diária não favorece a troca de experiências e momentos coletivos para planejamentos.

Com relação ao conceito de infância, às culturas e às diferentes linguagens na educação infantil para o desenvolvimento na qualidade da proposta pedagógica, remete-se, novamente, à relevância das formações desenvolvidas pelo Cemepe. Por meio dos Relatórios de Monitoramento do PME, observou-se que, no período de 2015 a 2019, foram ofertados diversos cursos que exploraram os conceitos de infância e as múltiplas linguagens. Então, é importante que os profissionais tenham disponibilidade e oportunidades para realizar e acompanhar as formações. Assim, os módulos dos profissionais nas EMEIs estimulam e motivam a participação nos cursos ofertados pelo Cemepe. Os profissionais das OSCs são liberados pelos seus coordenadores nos dias dos cursos. No entanto, existe uma rotatividade desses profissionais nas formações, devido à troca de turmas nos espaços das OSCs e/ou substituição de profissionais, o que dificulta o acompanhamento e as sequências das formações no agrupamento inscrito inicialmente, acarretando consequências para o trabalho pedagógico no interior das instituições.

As concepções de qualidade e a organização do trabalho pedagógico são diferenciadas conforme os interesses políticos. A concepção de qualidade respaldada pelos critérios do mercado, do clientelismo, da visão competitiva, do individual e egocêntrico resultam na dualização social, métodos de trabalho autoritários e o desmantelamento da educação pública, com prioridade para as organizações empresariais.

Assim, é necessário resistir e movimentar para a conscientização política, social e cultural, articulada por um projeto educacional com propostas de gestão democrática na transformação da realidade. Acredita-se que a sustentação do processo democrático da

educação alicerça-se na transparência das políticas educacionais, em trabalhos coletivos, no engajamento e alternativas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade com fundamentos de inovação e emancipação.

Quanto à formação e condição dos profissionais (categoria 3, analisada), a pesquisa evidenciou ainda que os profissionais das EMEIs possuem melhores condições de trabalho que os profissionais das OSCs quanto à carga horária de trabalho realizada diariamente, regime de trabalho, plano de cargos e carreiras, oportunidades e realização de formações continuadas.

A respeito da formação inicial dos profissionais das EMEIs, observou-se a exigência de formação superior, principalmente para os profissionais que atuam como professor/a e analistas pedagógicos, conforme estabelece a LDB/1996 e divulgado nos editais dos processos seletivos e concursos públicos. Nas OSCs, a contratação e a exigência das formações dos profissionais são de autonomia de cada instituição. Portanto, a SME não tem levantamentos que revelam a formação inicial dos profissionais que atuam nos espaços das OSCs diretamente com as crianças. Identifica-se uma lacuna que precisa ser investigada e analisada nestas instituições.

De acordo com os dados apresentados e referentes às formações realizadas pelo Cemepe virtualmente no ano de 2022, constatou-se a participação expressiva dos profissionais das EMEIs, com relação aos profissionais das OSCs. Reconhece-se que o Cemepe encaminha e divulga os cursos e as datas. Porém, muitos profissionais não participam e não acompanham as atividades desenvolvidas. Os/as professores/as das EMEIs possuem, semanalmente, espaços em seu horário de trabalho destinados à participação das formações e planejamentos diários, ao passo que os profissionais das OSCs dependem da liberação dos seus coordenadores, o que pode dificultar, em parte, sua participação nas formações no Cemepe. É uma realidade preocupante, pois a formação é essencial e elemento primordial para a construção de uma educação de qualidade.

Ao se avaliar o envolvimento das famílias no processo educacional nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia, constatou-se que tanto as EMEIs quanto as OSCs realizam o atendimento às famílias, com abertura para o diálogo e atendimentos individuais.

Com a pandemia e o isolamento social no período de 2020 a 2021, outros caminhos foram adotados pelas instituições e continuam sendo utilizados com o retorno às aulas presenciais, como as redes sociais *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e a busca ativa, além do

caderno de recados, reuniões pedagógicas, caderno de ocorrências e contatos por telefone, que já faziam parte do cotidiano das escolas.

Vale destacar, nas EMEIs, a utilização dos módulos dos profissionais para o atendimento individual das famílias, quando necessário, bem como a importância dos Conselhos Escolares na participação e nas decisões pedagógicas e administrativas das instituições, prática inexistente nas OSCs.

Assim, evidencia-se que as famílias buscam a SME via telefone ou pessoalmente, para solicitar vagas para seus filhos/as, principalmente em escolas próximas às suas residências, o que significa que as Estratégias 1 e 2, do PME, precisam de investimento para garantir o acesso à educação infantil. No entanto, os caminhos adotados para o acesso à educação infantil precisam ser avaliados priorizando a qualidade da educação no sentido historicamente referenciado.

O estudo revelou, ainda na categoria 5, relacionada ao direito e à qualidade no atendimento da educação infantil da rede municipal, que esta tem ocorrido por caminhos que causam descontentamento e preocupação à comunidade escolar. A partir do Decreto n.º 17.415/2017, com a regularização das OSCs, a expansão de vagas tem ocorrido de forma contrária ao que propõem as políticas sociais e democráticas.

A desobrigação das políticas com a educação pública impulsiona os investimentos e repasses aos programas assistencialistas que colaboram com as políticas de regulação nas quais a centralização e a descentralização são evidentes na administração. A centralização se efetiva com a cultura de avaliação, padrão de qualidade e propagação das avaliações sistêmicas e competição. A descentralização se constitui com a ideia de autonomia e participação; no entanto, resulta no controle da comunidade, racionalização administrativa, estabelecimento de parcerias e novo modelo de gestão.

Na realidade vivenciada no cenário da rede de Uberlândia, verifica-se que a qualidade da educação não deve se resumir somente na garantia da vaga à criança. Compreende-se que a qualidade envolve outros aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros e refere-se à qualidade socialmente referenciada na qual os processos qualitativos são mais importantes que os quantitativos. Por isso, precisa ser constantemente avaliada e reavaliada por indicadores contextualizados, negociados, reflexivos e participativos.

No entanto, conforme observações ressaltadas, as estratégias e metas do PME, quanto ao direito e à qualidade da educação infantil na rede municipal, têm se constituído em uma responsabilidade dos profissionais da educação. Assim, a partir dos projetos, atividades, planejamentos elaborados e desenvolvimento das práticas pedagógicas nos espaços

educacionais, a qualidade da educação vai se delineando e sendo construída conforme a participação, o envolvimento, o interesse, a formação e a gestão da equipe.

Os profissionais que estão atuando nos espaços institucionais são essenciais para a efetivação do PME e, concomitantemente, para a efetivação do direito e à educação de qualidade. No entanto, a desvalorização dos profissionais e a baixa remuneração têm causado desânimo e insatisfação nos servidores.

Mais um aspecto importante a ressaltar diz respeito à divulgação do Estado em crise, no qual os direitos universais foram afetados e o esvaziamento das políticas democráticas resultou na divisão das questões políticas com as econômicas. Assim, as políticas sociais inexistem, assim como a efetivação dos direitos sociais.

Portanto, para a garantia do direito à educação de qualidade, é necessário haver a implementação de políticas públicas voltadas à educação pública e comprometidas com o desenvolvimento de uma educação social, cultural, histórica e igualitária para todos/as. Envolve uma gestão democrática e participativa, a partir da implantação de projetos e ações políticas, processos decisórios e avaliações contínuas.

A garantia do direito à educação infantil de qualidade precisa de investimentos que devem ser assumidos pelos dirigentes das políticas públicas e Secretarias de Educação, assim como pelos diferentes profissionais que atuam no processo de aprendizagem, com o propósito de garantir o direito e a qualidade da prática educacional, caminhos fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

Para isso, no entanto, faz-se necessário compreender as políticas educacionais para além dos espaços institucionais. Portanto, a partir da pesquisa realizada, as políticas públicas, na busca de universalizar a educação infantil e garantir o acesso às vagas nesta etapa da educação, priorizaram as relações público-privadas com as OSCs, impossibilitando que a escola pública cresça e atenda à comunidade na construção de sujeitos históricos, sociais, culturais, produtores, ativos e criativos. O caminho ainda é longo para que a qualidade da educação se efetive, principalmente no que se refere à infraestrutura, à valorização dos profissionais e ao processo participativo compreendido como práxis política.

Nesse cenário, e diante dos desafios apresentados, a garantia do direito à educação de qualidade, conforme preconiza o PME (2015-2025), deve ser priorizada como parte de uma Política de Estado, e não tratada como uma proposta. Espera-se que sua implantação e efetivação sejam concretizadas e que a qualidade seja avaliada diante dos indicadores da sua natureza, na qual a participação, a contextualização, a pluralidade, a autorreflexão e a transformação da realidade façam parte do processo.

Nesse sentido, um caminho promissor seria o aprofundamento de pesquisas com outras metodologias e novos olhares sobre a realidade investigada, o que certamente poderá trazer novos resultados e estudos futuros, algo que não foi possível investigar no tempo e espaço desta pesquisa.

Neste direcionamento, a pesquisa aqui apresentada evidenciou a atualidade vivenciada para a efetivação das metas e estratégias do PME (2015-2025) referentes à garantia do direito à educação infantil de qualidade na rede municipal de ensino de Uberlândia e também aos mecanismos que as políticas públicas privilegiaram para ofertar as vagas na educação infantil, a partir das relações dos convênios com instituições privadas. Ressalta-se a necessidade do acompanhamento das políticas implantadas no cenário do município, assim como seus avanços, estratégias, organização e qualidade, para compreender as políticas neoliberais e suas consequências para a educação pública.

Portanto, finaliza-se a pesquisa acreditando que aspectos importantes foram destacados e respondidos. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se que as indagações e as reflexões sobre a temática persistem, devido ao processo dinâmico e contínuo que os sistemas político e histórico exigem, nos quais as contradições e movimentos direcionam a realidade e favorecem a continuidade de investimentos em pesquisas, a fim de que novos elementos sejam avaliados/analisados nas perspectivas histórica, social e cultural.

Então, conclui-se esta pesquisa na certeza de que outros problemas foram evidenciados, no qual se destacam: a verificação das formações inicial e continuada dos profissionais das OSCs; A realidade e as condições de trabalho dos profissionais da educação na rede municipal de Uberlândia; Também, a investigação dos espaços e a estrutura física das instituições que realizam o atendimento da educação infantil, entre outros aspectos. Assim, é necessário haver compromissos e novas pesquisas, para prosseguir com outros horizontes sobre a realidade pesquisada, voltados, também, para as políticas públicas brasileiras, com o propósito de apreender e compreender os processos e restrições que contribuem para os avanços e retrocessos da temática.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>.
- ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, v. 28, p. 263-282, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801. P263a282>.
- ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 256-268, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BnFPCH68VQqPDHK9pNvY5RH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698000136>.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília: ANPAE, 2022.
- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, n. 1, jan./mar. 2018, ISSN 1645-1384.
- ADRIÃO, Theresa. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: PINTO, José Marcelino; ARAUJO, Luiz (Org.). **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos/Fineduca, 2017.
- ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C. A. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v4i7.87>.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Coord.). **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de pesquisa, 2011. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>.

ADRIÃO, Theresa; *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Atendimento à educação infantil em São Paulo: abordando o subsídio público ao setor privado. In: **I Congresso Ibero-Brasileiro de Política y Administración de la Educación; IV Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação; IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional**, 2010.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 107-116, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.105>.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 31 (112), 707-727, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>

AGUIAR, M. A. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE, **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, p. 1-24, 2019, DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>

AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional De Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A; DOURADO, L.F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

AGUIAR, M. A. da; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, Luiz F. Relato da Resistência à Instituição Da BNCC pelo Conselho Nacional De Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, Luiz F. BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, mai.- jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>.

ALBUQUERQUE, S. V. de; A política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): outra qualidade para a educação básica. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n.1, p. 172-97, jan./jun. 2017.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; RODRIGUES, Evally Solaine de Souza; MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69767, 2020, DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69767>

ALVES, L. H. **O Direito à Educação Infantil em Uberlândia: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015– 2025)**. 2021, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

ANTUNES, D. J. N. O Brasil dos anos 90: um balanço. **Leitura de Economia Política**. Campinas, n. 9, p. 63-89, dez. 2001.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Plano Municipal de Educação de Uberlândia - monitoramento e avaliação: desafios para a valorização da carreira docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n1a2019-48795>

ANTUNES, M. F. de S.; JESUS, W. F. de. Plano Municipal de Educação de Uberlândia: Políticas Públicas e a Qualidade Social da Educação. In: NOVAIS, G. S.; NUNES, S. doc. (org.). **Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender**. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado compreendendo e opondo-se no Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARANTES, Paulo Henrique de Oliveira. **Perspectivas de atuação do Ministério Público nas lutas pela efetividade do direito à educação infantil**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/98941>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ARCE, Alexandre. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **MPMG requer à justiça que o município de Uberlândia cumpra a sentença que veda eleições para diretores escolares**. Belo Horizonte: AMMP, 2013. Disponível em: <https://ammp.org.br/mpmg-requer-a-justica-que-municipio-de-uberlandiacumpra-sentenca-que-veda-eleicoes-para-diretores-escolares/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BARRADAS, L. M. Barradas. **Proinfância: uma política de acesso à educação infantil**. GT 05 - Estado e Política Educa/ 2577 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARBOSA, I. G; *et al.* A Educação Infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-18, jul./dez. 2004.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. o que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 15 out. 2021. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53-65, set. a dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300005>

BASSI, M. E. Financiamento da educação infantil em seis capitais Brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 41, n. 142, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100007>

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Coutinho, Carlos Nelson. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alícia M. C. de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/O_publico_e_o_privado_na_educacao_brasilera.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

BONDIOLI, A. SAVIO, D. (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**. Curitiba: UFPR. 2013

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educ. e Soc.**, vol. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300004>

BORGHI, R. Que educação é pública? A atuação do setor privado no processo de construção curricular. In: OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Gestão pedagógica, organização curricular, qualidade da educação, direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social**. 1. ed. Recife: ANPAE, 2018.

BRAATZ, Tatiani Heckert; BURCKHART, Thiago Rafael. O direito à Educação no contexto das constituições brasileiras. **Revista Jurídica – CCJ**, v. 17, n. 33, p. 169-194, jan./jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro

de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Câmara dos Deputados, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, 1988, Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas.

Proinfância. 2017. Apresentação. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da**

Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em : 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/ MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 22/1998**. Brasília, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEB**. Apresentação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/fundeb/apresentacao> Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF**: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 2004. Disponível em:

<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/manual2.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Conselho Deliberativo. Resolução/CD/FNDE n.º 006, de 24 de abril de 2007. “Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional (...). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica.** Documento final. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação pública de qualidade:** quanto custa esse direito?. 2. ed. São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil.** Org.: Felix Garcia Lopez. Brasília: Ipea, 2018.

BRASIL. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Mapa das Organizações da Sociedade Civil.** Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 (...). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, atual. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso: 20 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394 (...). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20redação%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20redação%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional da Educação**. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação PNE (2011/2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL n.º 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192; Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.º 14.040, de 11 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 159, 19 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 15/2020**. Aprovado em 6 de outubro de 2020 – Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 19/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2/2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, n. 237, 11 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 486, 18 de fevereiro de 2021**. Acrescenta o § 2º ao art. 1º da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, para tornar expressa a não vinculação da vigência da Lei ao Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2014** - Conferência Nacional de Educação. Documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Rádio Câmara. **Especial ONGs 1 – A história das entidades do Terceiro Setor no Brasil**. 2007. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/radio/programas/281045-especial-ongs-1-a-historia-das-entidades-do-terceiro-setor-no-brasil-040>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Disponível em
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, de 10 de novembro de 1937. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constitucional37.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.529. Lei Orgânica do Ensino Primário, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Documento base: relatório final. Conae/2018. Fórum Nacional de Educação, 2018, Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/14134-lei-n%C2%BA-14-113,-de-25-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Educação para Todos no Brasil: 200 a 2015. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7Davaliação127.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRAZ, M. M.; GRANDO, M. S.; PAVAN, R. A qualidade na educação infantil: um olhar a partir das políticas nacionais. *In: Colóquio Internacional De Educação*, 1(1), 2011. Recuperado de <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1180>.

BONDIOLI, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e A Sua Avaliação - A Qualidade Negociada**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *In: BRESSER-PEREIRA, L. C; SPINK, P. (Org) Reforma do Estado e administração pública gerencial*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BRUNO, Dhaiene De Jesus Dos Reis. **O Desafio de ampliar o acesso à Educação Infantil garantindo condições de qualidade**: uma análise a partir da capacidade financeira dos Municípios no Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba. 2020, 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CALAZANS, M. J. Planejamento da Educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARLOMAGNO, Márcio C; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, [S.I.], v. 7, n. 1, jul. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAMARGO, R. B. de; PINTO, J. M. DE R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300014>

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19** [Nota técnica]. São Paulo/Fortaleza: CNDE/CEDECA-CE/DIEPEE-UFABC/REBU, 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Emenda Constitucional 59/2009 e a Educação Infantil. **Revista Insumos para o Debate**, n. 2, São Paulo, 2010.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Entrevista sobre a obrigatoriedade do ensino médio e da pré-escola com a Emenda 59/2009**. Disponível em: <http://www.campanhadecricao.org.br/?pg=Entrevistas&id=5>. Acesso em: 05 dez. 2011.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 - 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. **Pro-Posições** [online], 2009, v. 20, n. 1. pp. 207-224, set. 2010. ISSN 1980-6248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000100012>. Acesso em: 15 mai. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000100012>

CAMPOS, R. F. Relação público-privado e seus desdobramentos no campo educacional: um estudo sobre a privatização da educação infantil. In: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, Políticas e Gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10Livros/PNEpoliticasegestaonovasformasdeorganizacaoprivatizacao.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-26, jul./set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330201200030004>

CAPUZZO, D. de B.; ARAÚJO, D. S. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: conquistas e tensões. Formação Docente – **Revista Brasileira**

de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 83–102, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/134>. Acesso em: 30 jan. 2022. DOI: [10.31639/rbpfp.v8i14.134](https://doi.org/10.31639/rbpfp.v8i14.134).

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende (Orgs.). **Custo aluno qualidade inicial: rumo a uma educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CESISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000016>

CFQRINEA, A. M.; BARRERO, I. M. F. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. **Revista Política e Gestão Educacional (Online)**, n. 7, p. 01-14, 2010. Disponível em: http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

CHAUI, M. Democracia e a educação como direito. In: LIMA, I. R. S; OLIVEIRA, R.C. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. São Paulo: Zouk, 2021.

CHAUI, M. Fantasia da terceira via. **Folha de São Paulo**, 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1912199904.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COELHO, E. A dialética na oficina do historiador: ideias arriscadas sobre algumas questões de método. **História & Luta de classes**, n. 6(9):7-16, jun. 2010.

CONTI, Rafael Augusto. **História da filosofia dos direitos humanos**. 2008. Disponível em: <http://www.rafaeldeconti.pro.br>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre a qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200005>. Acesso em: 16 out. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200005>

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 9, jan.-jun. 2011. <https://doi.org/10.5380/jpe.v5i9.25172>

CORREA, B. C. Educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100007>

COUTINHO, A. S; ALVES, T. Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 194-217, mai./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63738>.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: *In: Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2007.

CUNHA, E. L. da. **Impactos do Fundef na educação infantil no município de Franca**. 2007, 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez/Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense/Brasília: LASCO do Brasil, 1991.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Educação na revisão Constitucional de 1926. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 55, ago. 1996.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200800010>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.721>

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.134, mai./ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19144>.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DALLARI, Pedro. O direito à educação no contexto da Internacionalização dos direitos humanos. *In: BOTO, Dores Carlota; et al. A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2020.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

DOMICIANO, C. A. **A cogestão dos Centros de Educação Infantil Naves-mãe: uma parceria público-privada em análise**. 2016, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; ADRIÃO, Theresa. Privatização da e na Educação Infantil: Perspectivas em Diálogo. **Educação em Revista**, vol. 36, 2020.
DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698000136>.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOURADO, L. F; SANTOS, C. A. Qualidade da educação: conceitos e definições. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília, v. 2, n. 24, p. 5-23, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/521>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.- set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>.

DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F.; et al. **Plano Nacional da Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Cegraf; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.** [online], 2013, v. 34, n. 124, p. 761-785. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300007>

DOURADO, F; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson. Do FNE para o FNPE: a CONAPE como movimento de resistência em defesa da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 207-226, jul./out. 2018. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em: 12 out. 2022. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.861>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.900>

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O PÚBLICO e PRIVADO em educação. **Política e gestão da Educação**, 2001. Disponível em:

http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1294613/o_publico_e_o_privado_em_educacao.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: Políticas de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep/MEC, 2016. DOURADO, L. F.; JUNIOR, G. G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, mai./ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e 0224639, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES010173302019224639>.

DOURADO, L. F. **PNE, Políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10Livros/PNEpoliticasegestaonovasformasdeorganizacaodeprivatizacao.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677705, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>

DOURADO, L. F.; *et al.* **Regime de Colaboração:** cooperação e colaboração federativa e intergovernamental – Caderno Temático 1. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/1Caderno.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – visões críticas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. São Paulo: Porto Editora, 2002.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDEZ, Rodrigo Nobre; *et al.* Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a educação brasileira. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 52, jan./jun. 2019, p. 390-408. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9767/1/ppp_n52_parceria.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

FERREIRA, Vanessa de Sousa. Educação Infantil e Creches Comunitárias em Uberlândia nos anos de 1980: sujeitos, práticas, cotidiano e perspectivas. **Olhares e Trilhas**, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/14732>. Acesso em: 04 dez. 2020.

FERREIRA, J. S.; ANTUNES, M. F. S; MENDES, O. M. O Plano Nacional de Educação: desafios a partir da construção do Plano Municipal de Educação de Uberlândia. **Eccos - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 29-47, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n36.5567>.

FLORES, Maria Luiza. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. In: Dossiê infância e Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1601>. Acesso em: 31 ago. 2021. <https://doi.org/10.5902/198464441601>

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Marco da ação de Dakar**: Educação para todos. Dakar, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público brasileiro. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Ed.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 08 jan. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 08 jan. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. CENPEC, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

GADOTTI, M. A qualidade na educação. *In: VI Congresso de Qualidade da Educação à Distância*, 2009. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>. Acesso em: 12 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In: VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. São Luís, nov. 2009. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GHANEM, Elie. As Ongs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil. *Pro-positões*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 51-65, mai./ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200005>

GUSMÃO, J. B. B. *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/pt-br.php>. Acesso em: 12 abr. 2022.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

HORTA, J. S. B. Educação como direito social. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

FERRARI, M. Qualidade negociada. *In: BONDIOLI, A. (org.) O Projeto pedagógico e a sua avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13-33.

FERREIRA, Vanessa de Souza. *Creches Comunitárias e Democracia Participativa: novas perspectivas à infância überlandense (1983-1988)*, 2010, 155 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FERREIRA, J. S.; ANTUNES, M. F. de S.; MENDES, M. O. O PNE: desafios a partir da construção do PME de Uberlândia. *Ecos - Revista Científica*, São Paulo, n. 36, p. 29-47, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.5585/eccos.n36.5567>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, Out. 2005.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>

FREITAS, Luiz C.; *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante. *In: Avaliação Educacional*. Blog do Freitas, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Educação Brasileira**, vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação está nocauteada**. Entrevista publicada por EPSJV/Fiocruz, 15-06-2018. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã**: a hora da sociedade. *In: MEC. Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: MEC, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem*. Florianópolis. *In: Anais...*, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.

GALIAN, C. V. A. OS PCN e a elaboração de Propostas Curriculares No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669 jul./set. 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142768>

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. M. F. **Curriculum, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. <https://doi.org/10.24824/978854442873.3>

GARCIA, L. P.; *et al.* O potencial de propagação da COVID-19 e a tomada de decisão governamental: uma análise retrospectiva em Florianópolis, Brasil. **Artigo Especial, Rev. bras. Epidemiol.**, 23, p. 1-12, 2020, DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200091>.

GARCIA, T.; BRAZÍLIO, S.; KALEDA, B. Privatização na rede estadual de ensino de Minas Gerais: programas e atores privados na gestão educacional entre 2005 e 2015. *In: GARCIA, T., ADRIÃO, T., (Orgs.) Curriculum, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV, 2018. <https://doi.org/10.24824/978854442873.3>

GENTILI, A. A. P; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 2. ed. Petropólis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GIDDENS, A. **A terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. São Paulo: Record, 1999.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e o foco. [Formação Docente e Profissional: Formar para a Mudança e a Incerteza.] São Paulo: Cortez. 2011.

JESUS, Wilma Ferreira de. **Poder Público e Movimentos Sociais: Aproximações e Distanciamentos /Uberlândia - 1982-2000.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

JESUS, W. F. **Poder Político de Uberlândia: mudanças e permanência (1982-1996).** 1999, 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

KRAMER, Sonia; Nunes, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, mai./ago. 2007 Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KRIPKA, R.M.L; SCHELLER, M; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD Bogotá**, v. 14, n. 2, jul./dez. 2015, p. 1-19.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabr. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, I.R.S. Extremamente Neoliberal e neoconservadora: a construção antidemocrática da educação no Brasil. *In: A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

LIMA, M. C. B.; SALES, L. C. A qualidade na educação infantil: desvelando as suas faces. *In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, 2010.

LOPEZ, Felix Garcia (Org.). **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**: Brasília: Ipea, 2018.

LOYOLA, P. Autonomia Municipal e interdependência Federativa: uma análise sobre mudanças ocorridas no acesso e nos gastos em educação (2000-2014). **Educação e Sociedade**, v. 38; n. 140, p. 767-90, jul. a set./2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017166662>

LUCAS, M. A O F. A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 126-140, set. 2009. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i35.8639618>

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. Plano Nacional De Educação: epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1059-1062, out.-dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018189473>

MACHADO; Gilmar Alves. **Reflexões sobre a gestão democrática da educação pública tendo como referência o congresso mineiro de educação de 1983**. 2019, 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2019.

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57215>

MASSON, G.; FLACH, S. de F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 3, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384>. Acesso em: 18 jan. 2022. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.011>

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, T. G. S. e MOURA, D. H. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **HOLOS**, Ano 33, vol. 03, p. 3-15, 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5766>

MENDES, G. do S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MERQUIOR, José Guilherme. Os neocontratualistas: Rawls, Nozick e Bobbio. In: **O Liberalismo**. Antigo e Moderno. 3. ed. (ampl.). Trad.: Henrique Araújo Mesquita. São Paulo: É Realizações. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Bom Tempo, 2008.

MESQUITA, Fabiana J. P. Leme de; GISI, M. L. A Expansão da Educação Infantil nas políticas públicas e o direito à educação de qualidade. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, p. 91-106, 2021, Edição Especial. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22nesp.p91-106>

MINAS GERAIS. **Plano Plurianual de Ação Governamental PPAG 2004-2007**. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, vol. I, 2004.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, Magnólia Margarida dos Santos; FRANÇA, Magna. Planos de Ações Articuladas 2007-2010, 2011-2014 e as ações financiáveis pela União na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57793>

MORAIS, M. M. dos S.; FRANÇA, M. Planos de Ações articuladas 2007-2010, 2011-2014 e as ações financiáveis pela União na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. **Revista Educação e Políticas em debate**, v. 10, n. 1, p. 116-34, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57793>

MORAIS, E. M. de; SANTOS, C. R.; PAIVA, I. A. de. Políticas Públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Inter-ligere**, v. 4, n. 31, 2021. <https://doi.org/10.21680/1982-1662.2021v4n31ID25900>

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200800002>

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, O. F. C.; NEZ, E. de. Governo Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas educacionais, seus avanços, reveses e perspectivas. **Interação**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 121-44, jul.-dez. 2021. <https://doi.org/10.53660/inter-117-s201>

NETO, J.B.G.; ROSENBERG, I. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. **Em Aberto**, Brasília, ano15, n. 66, p. 13-28, abr./jun. 1995.

NEZ, E. Conselho municipal de educação (CME): desvelando o conceito de qualidade socialmente referenciada. **Humanidades & inovação**, v. 5, 2018.

NOGUEIRA, L. M. Évora de Sá. O ensino de qualidade e as implicações na formação de professores. **Revista Científica Vozes dos Vales**, n. 06, ano III, 2021. Disponível em: www.ufvjm.edu.br/vozes. Acesso em: 15 nov. 2022.

NOVAIS, Gercina Santana, SILVA, Gizelda Costa; NUNES, Silma do Carmo Nunes (Org.). **Ações e Resultados da Educação - Política Pública em Movimento**, jan. 2013 a jul. 2016.

NOVAIS, Gercina Santana. SOUZA, Tiago Zanquêta de. A elaboração do Plano Municipal de Educação: experiência de Educação Popular? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 764-779, mai. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13348>.

NUNES, S. do C.; NOVAIS, G. S. A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares. **Ensino Em Re-Vista**, 1(1), 295–316, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/v24n2a2017-01>.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: Sec/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. **Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf> Acesso em: 27 nov. 2020.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora: UFRJ/MEC –Inep – Comped, 2002.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: Edusf, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100002>

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: Cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009. Cap. 1, p. 15-47.

NUNES, Silma do Carmo; NOVAIS, Gercina Santana. A qualidade da educação na rede pública municipal de educação: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 24, n. 0, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.14393/ER-v24n2a2017-01>

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONE, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, 2011.

NUNES, Leonília Souza. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil**. 2009, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, S. A. DE M. **Elementos do Materialismo Histórico e Dialético**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; *et al.* Por um plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação** v. 16, n. 47, mai.-ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200011>.

OLIVEIRA, J. dos S. Algumas reflexões sobre o uso dos indicadores de Qualidade na Educação Infantil em um estudo de caso. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro. São Paulo, v. 25, n. 50, p. 483-501, set.-dez. 2015. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p474-489>

OLIVEIRA, P. C. Porque gritamos o golpe? Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. **Faces da História**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 354-57, jan.-jun. 2018.

OLIVEIRA, I. D. de; DIAS, A. A. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil : processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57113. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57113>. Acesso em: 15 out. 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57113>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 661-690. Epub 29, Out. 2007. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Acesso em: 03 dez. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>

PACHECO, Tania; *et al.* **Prefeitura de Uberlândia (MG) terceiriza escolas municipais**, 26 de fevereiro de 2018, Combate Racismo Ambiental, Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/02/26/prefeitura-de-uberlandia-mg-terceiriza-escolas-municipais/>. Acesso em: 29 out. 2022.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da, (orgs.). **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.

PANNUNZIO, E. O poder judiciário e o Direito à Educação. In: RANIERI, N. B. S. **Direito à Educação**. São Paulo: Editora da USP, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Cidadania, democracia e educação. In: PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2018.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>

PAVEZI, N. P. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: uma abordagem marxista**. 2014, 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Letras) – Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

PELOZO, Rita de Cassia Borguetti. Municipalização: descentralização ou aumento do poder? **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, Ano II, n. 4, jul. 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1995

PEIXOTO, E. M.; ARAÚJO, V. C. de. Educação de qualidade na educação infantil: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2014. **RBPAE**, v. 33, n.1, p. 241 -259, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.67484>

PERONI, V. M. V.; *et al.* Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2013, p. 92-109.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R.; LIMA, P. de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>
<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006. <https://doi.org/10.5585/eccos.v8i1.461>

PERONI, V. M. V. Gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19- 31, mai./ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública**, UFMT, v. 19, p. 215-227, 2010.

PERONI, V. M. V. As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 13, p. 234-255, mai./ago. 2013.

PEREIRA, L. C. B. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996.

PEREIRA, Marcos A. L. **Concepções de estado e planejamento presentes no Plano Municipal de Educação de Uberlândia - MG (2015-2025): uma análise do processo de elaboração**. 2019, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações Municipais de Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras**. 2017, 670 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176603>.

PACÍFICO, J. M.; FREITAS, S. L.; MATOS, N. S. Proinfância e escolas de educação infantil: um estudo sobre implantação em estado da região Norte. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**. v. 12, n. 1, p. 228-42, 2017.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8235>

PILLAY, NavaNEthem; SANTOS, Boaventura de Sousa; *et al.* Direitos Humanos: o desafio. **Revista Direitos humanos**, 2009. Disponível em:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 24 abr./2021.

PONTUAL, H. D. **Uma breve história das Constituições do Brasil**. Senado Federal, 2021. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RESENDE, Fernanda Ferreira. **Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares**. 2021, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, JESUS; O Plano de Ações Articuladas (PAR): elementos para a constituição da Educação Básica. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 211-226, jan./abr. 2016.
<https://doi.org/10.21573/vol32n012016.56381>

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, 1993, n. 4, pp. 15-30. ISSN 1982-4327.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 14 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, out/dez. 2012, p. 1133-1156. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>

RODRIGUES, Vanuza Bastos. Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o império até o governo Lula, **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, jan./abr. 2013, p. 09-24.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

ROMERO, Márcia Cicci. **Política de incentivo à leitura no governo Zaire Rezende 1983-1988**, 2016, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i71.8645018>

ROMERO, Márcia Cicci; SANTOS, Sônia Maria dos. Política de incentivo à leitura no governo Zaire Rezende (1983-1988), **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 249-273, mar. 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i71.8645018>

ROSEMBERG, Fúlvia. Bebês e creche: discursos e políticas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 35. 2012. Porto das Galinhas, PE. Anais... Porto das Galinhas: ANPED, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004>

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais...** Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

ROHLING, Marcos. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 389-403. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16351/14122>. Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351>

SALES, L. C.; SOUSA, A.M. de; O custo aluno da educação infantil de Teresina: entre a realidade do Fundeb e o sonho do CAQI. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 55-77, mar./2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698141253>

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021.

SANTOS, Vinício de Macedo. Educação pública brasileira: língua materna e políticas de apagamento. In: BOTO, C.; et al. **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar, **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, v.18, n.2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.
<https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Renata Rastrelo e. **Memórias, imagens e experiências o município de Uberlândia a partir de seus distritos, MG (1980 2012).** 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, Alaídes P. de. **Diálogos e qualidade da educação infantil: um estudo de relações na sala de aula.** 2006, 98f. Dissertação (Mestrado em

SMOLKA, A. L. B.; *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 130, jan.-mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>

SANTOS, B. de S.; *et al.* Direitos humanos: o Desafio da Interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, v. 2, p. 09-18, jun./2009.

SANTOS, Carlos Meneses Sousa. Democracia participativa na Uberlândia dos anos de 1980 – uma “prece democrática”. In: **Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo.** ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006. Disponível em:
<http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XVIII/pdf/PAINEL%20PDF/Carlos%20Meneses%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SANTOS, Carlos Meneses Sousa; CARDOSO, Heloísa Pacheco. Democracia Participativa em Uberlândia - significados das experiências dos moradores do bairro Nossa Senhora das Graças. **Horizonte científico**, p. 1-30, n. 1, vol. 1, 2007. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/3838/2843>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS, É; A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação. **Educ. Pesqu.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>

SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, V.65, n. 65, 3-76, 2003. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1180>

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCALABRIN COUTINHO, Ângela; ALVES, Thiago. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 75, p. 194-217, jul. 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufspr.br/educar/article/view/63738>. Acesso em: 02 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63738>

SCHMIDT, L.L.; FURGHESTTI, M. L. da S. A lei n.º 11274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes da alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 223-39, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n1p223>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>

SILVEIRA, T. A. T. M.; GALVÃO, P.K. A. A relação público/privado na educação infantil: aspectos históricos e sociais. **Tecnia**, v. 5, n. 2, 2020, p. 90-111.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 353-497, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200006>

SIQUEIRA, R. M. A política Educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, Políticas e Gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10_Livros/PNEpoliticase-gestaonovasformasdeorganizacaoeprivatizacao.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

SOUZA, Vilma A. de; História da política local e sua interface com a gestão educacional. In: **X jornada do HISTEDBR**, História da Educação: Intelectuais, Memória e Política? Vitória da Conquista, 2011.

SOARES, Maria Victoria Benevides. **Cidadania e direitos humanos**. 2009. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos>. Acesso em: 13 jan. 2021

SOUZA, Maria de Fátima de Guerra. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significado e desafio da qualidade. In: TACCA, Maria Carmem U. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

SOUZA, Celina. **A Introdução Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

SUSIM, M. O. K. **A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias.** 2005, 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUSIM, M. O. K. **A qualidade da Educação Infantil comunitária em Porto Alegre: um estudo de caso em quatro creches conveniadas.** 2009, 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>. Acesso: 25 nov. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 23. Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF. Acesso em: 4 set. 2012.

TESSARO, Nádia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-15, e10727, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.10727>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS. C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200700030003>

OLIVEIRA, Jaqueline. Algumas reflexões sobre uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em um estudo de caso. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, vol. 25, n. 50, p. 474-489, 2015.. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p474-489>

UBERLÂNDIA. Lei n.º 11.444/13. Lei rede pelo direito de ensinar e aprender. institui a rede pública municipal pelo direito de ensinar e aprender no Município de Uberlândia. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, Ano XXV, n. 4203, 26 jul. 2013.

UBERLÂNDIA. PROFISSIONAIS DE UBERLÂNDIA não vão receber rateio do Fundeb, afirma secretária. **Diário de Uberlândia**, 2021. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/30065/profissionais-da-educacao-em-uberlandia-nao-vao-receber-rateio-do-fundeb-afirma-secretaria>. Acesso em: 05 dez. 2022.

UBERLÂNDIA, Prefeitura de. **Prefeitura lança programa ‘Escola em Casa’ para apoiar estudantes.** Uberlândia, 6 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/04/06/prefeitura-lanca-programa-escola-em-casa-para-apoiar-estudantes/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

UBERLÂNDIA. Resolução n.º 001. **Diário Oficial do Município**, 27 de maio de 2020. p. 5-10. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Portal da Prefeitura de Uberlândia. **História de Uberlândia.** [a.c. 2019a]. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-eturismo/historia-de-uberlandia/>. Acesso em: 14 set. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. **Uberlândia: lugares e memórias.** Uberlândia: Arquivo Público de Uberlândia, [c.a. 2019b]. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2019/07/cartilha-nossas-historias.pdf>. Uberlândia lugares e memórias. Acesso em: 14 set. 2020

UBERLÂNDIA. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia Minas Gerais.** Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia, 1992. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-uberlandia-mg>. Acesso em: 28 abr. 2021.

UBERLÂNDIA. Lei n.º 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 26 jun. 2015.

UBERLÂNDIA. **Decreto n.º 17.415, de 28 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre as regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública municipal e as organizações da sociedade Civil e dá outras providências. Uberlândia, 2017. Disponível em www.LeisMunicipais.com.br. Acesso em: 25 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas municipais.** Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 27 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação/PMU. **Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino.** Versão Preliminar. Volume 1 – Educação Infantil. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

UBERLÂNDIA. **Decreto n.º 16.925, de 4 de janeiro de 2017.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/decreto/2017/1693/16925-decreto-n-16925-2017-revoga-os-decretos-ns-14407-de-21-de-outubro-de-2013-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-a-consulta-a-comunidade-escolar-para-os-cargos-de-provimento-em-comissao-de-diretor-e-vice-diretor-de-escola-municipal-institui-a-comissao-geral-de-consulta-a-comunidade-escolar-as-comissoes-especiais-de-consulta-a-comunidade-escolar-e-da-outras-providencias-e-14804-de-2-de-abril-de-2014-que-designa-membros-paracompor-a-comissao-geral-de-consulta-a-comunidade-escolar-e-revoga-o-decreto-n-14423-de-23-de-outubro-de-2013?q=DECRETO+14.407>. Acesso em: 06 ago. 2021.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar n.º 661, de 8 de Abril de 2019. Altera a Lei n.º 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que “dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências”, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Ano XXXI, n. 5598, Uberlândia, 2019.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Carta de princípios políticos pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia**. 2003. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2003. Disponível em: http://www.nepecc.faefi.ufu.br/PDF/343_cartarme.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Prefeitura amplia mais 440 vagas na educação infantil municipal**. Uberlândia, 2021. Disponível em: <HTTPS://WWW.UBERLANDIA.MG.GOV.BR/2021/08/24/PREFEITURA-AMPLIA-MAIS-440-VAGAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL>. Acesso em: 20 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. de **Decreto n.º 14.557, de 19 de dezembro de 2013**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2013/1456/14557/decreto-n-14557-2013-institui-a-comissao-para-elaboracao-do-projeto-de-lei-do-plano-decenal-municipal-de-educacao-do-municipio-de-uberlandia-designa-membros-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 dez. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Educação Infantil**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. **Lei n.º 11.967, de 29 de setembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia e dá Outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 dez. 2022.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. ISSN: 1984-6444. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433740>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 20 ago. 2021. <https://doi.org/10.5902/1984644433740>

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990.

UNESCO. Ministério da Educação. Simpósio **Educação Infantil**: Construindo o presente. Anais. Brasília : UNESCO Brasil, 2003.

UNESCO. Ministério da Educação. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>. Acesso em: 19 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Comunica UFU**. Em 2014, depressão atingiu 1,9 mil educadores em Uberlândia. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/ufu-namidia/2015/02/em-2014-depressao-atingiu-19-mil-educadores-em-uberlandia>. Acesso em: 06 out. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, Campinas, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da Conae. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-31, jul.-set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300009>

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. Texto apresentado no Simpósio: “Gestão das políticas educacionais e trabalho docente”. **XVII ENDIPE**. Fortaleza, 11 a 14 de novembro de 2014.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas.; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p. 64-80, 2017. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 23 jul. 2021. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa Qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-66, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COLETA DE DADOS COM O GRUPO DE INSPECTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

I-PERFIL DO ENTREVISTADO:

Quanto tempo (ano) atua na Inspeção Escolar?

Formação Profissional: Graduação: _____

Pós-Graduação Lato sensu e *Stritu Sensu*: _____

Quais instituições você acompanha e há quanto tempo?

Qual região onde estão localizadas as EMEIs e OSCs nas quais você desenvolve seu trabalho?

Como foi sua participação na elaboração do Plano Municipal de Educação estabelecido no período de 2015 a 2025?

Como você avalia o PME?

O que o PME propõe para a educação infantil no município?

As instituições que você acompanha têm melhorado? Em quê?

Quais os fatores têm contribuído para essa melhoria?

II- OBSERVAÇÕES QUANTO AO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

a) **PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL:** essa dimensão tem como propósito avaliar a proposta pedagógica, o planejamento e o registro da prática educativa.

Como é organizada a proposta pedagógica das instituições de educação infantil do município de Uberlândia?

Quais estratégias são priorizadas no atendimento e garantia do direito à educação de qualidade?

O que diferencia a proposta pedagógica das EMEIs das OSCs?

Como acontece o planejamento e o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos profissionais no espaço escolar das EMEIs e OSCs?

Quais ações ou projetos vêm sendo desenvolvidos nas instituições que você acompanha?

O Plano Municipal de Educação tem como estratégia a criação e ampliação de vagas na educação infantil com profissionais habilitados e com quantitativos suficientes para o desenvolvimento do trabalho de qualidade. Na sua avaliação como essa estratégia se efetiva?

- b) **MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS:** busca verificar a construção da criança e sua interação com o ambiente, a partir da exploração do corpo e diferentes linguagens. O trabalho pedagógico dos profissionais tem um reflexo significativo nesse indicador de qualidade.

Como é realizado o trabalho pedagógico dos profissionais das EMEIs e OSCs no espaço da sala de aula com as crianças que frequentam a educação infantil?

O conceito de infância, vinculado às culturas infantis e o reconhecimento das infâncias contribui na construção de uma educação de qualidade. Na sua perspectiva, como os profissionais das EMEIs e OSCs percebem e exploram esse conceito?

- c) **ESPAÇO, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS:** envolvem a disponibilidade de recursos materiais diversos e espaços que atendam às especificidades das crianças e adultos.

Quais recursos pedagógicos são utilizados nos espaços das EMEIs e OSCs da Rede Municipal que colaboram para o desenvolvimento de um aprendizado de qualidade?

Como você avalia os espaços físicos das EMEIs e OSCs? O que precisa ser modificado ou adaptado nesses espaços para receber mais crianças com atendimento que garanta a qualidade de todos?

- d) **FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS:** os indicadores nessa dimensão influenciam diretamente na qualidade da educação, pois envolvem a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças.

Quem são os profissionais que atuam na educação infantil das EMEIs e OSCs e como são preparados para atenderem a educação infantil?

Quais são os espaços e oportunidades de formação continuada para os profissionais que atuam nas EMEIs e OSCs?

Como são as condições de trabalho dos profissionais das EMEIs e OSCs?

O Plano de Cargos e Carreiras do Município estabelece o Piso Salarial aos profissionais do município. Como essa questão é administrada nas OSCs?

Comente como é realizada a distribuição e a quantidade de crianças por sala e por profissionais, conforme estabelecido pelo Regimento Escolar das instituições. De que forma os Educadores de apoio auxiliam no trabalho pedagógico nessas instituições?

- e) **PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS:** objetiva-se avaliar o respeito, o acolhimento e o direito das famílias no acompanhamento das aprendizagens das crianças.

Como é realizado o atendimento e a comunicação com as famílias nas instituições de educação infantil? Como é a relação e o contato dos profissionais com as famílias?

f) OPINIÃO PESSOAL: são questões gerais que estão diretamente relacionadas aos objetivos e à problemática da pesquisa.

Conforme a criação do decreto 17.415/2017, com a regularização das Organizações da Sociedade Civil- OSC, verificamos um crescimento dessas instituições na educação infantil. Como você percebe essa política educacional do município no desenvolvimento de uma educação de qualidade?

A ampliação e o direito ao atendimento da educação infantil são necessários, mas é fundamental garantir a qualidade educacional. Nesse sentido, o que você considera por qualidade nessa modalidade de ensino?

Quais procedimentos e encaminhamentos você destacaria que estão sendo realizados pelas políticas públicas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia para garantir o direito à educação de qualidade, conforme recomenda o Plano Municipal de Educação (2015-2025)?

Quais são os desafios encontrados para atender toda a demanda que chega até a escola quanto à procura por vagas na educação infantil das EMEIs e OSCs?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “O direito à educação infantil de qualidade na rede municipal de Uberlândia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Érica Giaretta Biase e Lúcia de Fátima Valente.

Nesta pesquisa nós buscamos avaliar a efetivação do direito à educação infantil de qualidade referenciada no município de Uberlândia, de acordo com as orientações do Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025) e analisar como o direito e a qualidade da educação infantil na Rede Municipal da cidade se efetiva, a partir das dimensões dos Indicadores de Qualidade (planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens; espaço, matéria e mobiliário; formação dos profissionais; participação da família), conforme preconiza o referido Plano.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Érica Giaretta Biase e entregue aos participantes em reunião da Inspeção Escolar, que acontece semanalmente no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Ou apresentado em reunião virtual por aplicativo utilizado pelo grupo de inspetores, durante a pandemia. Dessa forma, o termo também poderá ser encaminhado por e-mail e recolhido na Secretaria Municipal de Educação, no setor de trabalho dos participantes, com a coordenadora da inspeção escolar.

Por meio de sua participação, após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, por e-mail ou outros programas que envolvem dados virtuais, concorda em contribuir com as informações da pesquisa. A coleta de dados acontecerá por entrevista em ambiente virtual. Ressaltamos a importância do participante da pesquisa guardar, em seus arquivos, uma cópia do documento eletrônico. Esclarecemos que o convite individual será enviado, a partir da apresentação do TCLE para sua anuência, ao candidato participante da pesquisa, antes de responder o roteiro da entrevista do pesquisador, disponibilizadas em ambiente virtual, não presencial. Salientamos que é da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, assim como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Além disso, após a conclusão da coleta de dados o pesquisador fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O mesmo cuidado procede com os registros do TCLE. A qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados pode ser solicitada pelo participante da pesquisa para o pesquisador. O material coletado com a entrevista e realização da pesquisa será arquivado em arquivo digital e guardado por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora, conforme orientações da Resolução 510/16. Informamos aos participantes que a entrevista está estruturada com 29 questões, incluindo a identificação do participante e com um tempo aproximado de 2h30min a 3h.

Importante destacar que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Acrescentamos o compromisso da pesquisadora na divulgação dos resultados do trabalho investigativo, em formato acessível ao grupo pesquisado, conforme estabelece a Resolução CNS nº 510 de 2006, Art. 3º, Inciso IV.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Dessa forma, caso seja necessário o deslocamento para participar e realizar a entrevista, os custos do transporte deverão ser informados e cobertos pela pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em identificação dos participantes, no entanto, a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso da pesquisadora com o sigilo absoluto de sua identidade. Os benefícios serão colaborar com a reflexão sobre o direito e a qualidade envolvidos nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Uberlândia, compreendendo a dinâmica dos interesses políticos e avaliando as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação na construção e efetivação de uma educação de qualidade para a comunidade überlandense. Os profissionais participantes da coleta de dados, como fonte principal de construção do *corpus* desta investigação, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que serão colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional. E, também, serão sujeitos multiplicadores e referências na avaliação e construção de propostas educacionais que contribuam para a qualidade da educação infantil da Rede Municipal de Ensino.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Érica Giaretta Biase, telefone: (34) 99922-6456, e-mail: ericabiase@gmail.com e/ou Lúcia de Fátima Valente (orientadora), e-mail: valentelucia@yahoo.com.br. Ou também se dirigir à instituição da Universidade Federal de Uberlândia, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, localizado na Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Campus Santa Mônica – Fone: (34) 3239- 4212. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2021

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UFU
Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Pesquisador: LUCIA DE FATIMA VALENTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44388421.5.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.708.449

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a pendência registrada no parecer n. 4653542, de 15 de abril de 2021.

Nos termos da PB:

"A pesquisa refere-se a um estudo de caráter qualitativo, com enfoque no direito à qualidade da educação infantil da Rede Municipal de Educação do Município de Uberlândia, a partir da análise do setor da Inspeção Escolar que atua no processo educacional das instituições de educação infantil, buscando orientar, verificar e avaliar como o direito à educação de qualidade está sendo garantido, partindo de um movimento dialético, constituído por reflexões permanentes do processo educacional e das políticas públicas."

"A pesquisa de campo visa buscar informações diretamente com o grupo de participantes selecionados para a coleta de dados. Esse tipo de pesquisa exige do pesquisador disponibilidade de tempo e espaço para analisar e estudar o problema de pesquisa e, posteriormente, organizar o conjunto de informações que serão analisadas e documentadas (GONSALVES, 2001). O conjunto de pesquisas adotadas terá como ponto de partida a abordagem metodológica qualitativa, que responde a questionamentos da investigação, tendo em vista a relevância da temática relacionada ao direito à educação infantil de qualidade da educação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia."

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro:	Santa Mônica
UF: MG	Município: UBERLÂNDIA
Telefone:	(34)3239-4131
	CEP: 38.408-144
	Fax: (34)3239-4131
	E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.708.449

"Critério de Inclusão:

Serão participantes da pesquisa os profissionais que atuam no setor de Inspeção Escolar, na Rede Municipal de Educação de Uberlândia, que trabalhem com as instituições de educação infantil, apresentem livre interesse na investigação e assintam ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Critério de Exclusão:

O convite para participar da pesquisa será apresentado ao grupo do setor da inspeção. No entanto, a pesquisa constitui-se de caráter voluntário, sendo, portanto, excluídos os profissionais que não manifestarem o desejo de participar da investigação ou que em determinado momento da pesquisa desistam da mesma."

Nos termos do TCLE:

"Por meio de sua participação, você contribuirá com informações que serão organizadas a partir de uma entrevista que acontecerá virtualmente, por intermédio de um aplicativo, o qual será informado previamente por e-mail e/ou telefone. Esclarecemos que a entrevista será agendada e comunicada antecipadamente aos participantes com dia e horário para realização da mesma, também via e-mail e/ou por telefone. Após o término da entrevista, o conteúdo será transscrito e enviado ao participante para leitura e confirmação de sua conformidade com o que foi conversado. Após o retorno e consentimento do que foi transscrito na entrevista, que acontecerá por e-mail, as informações serão analisadas na busca de atender aos objetivos da pesquisa, por meio da análise de conteúdo."

Amostra: 15

Objetivo da Pesquisa:

Nos termos da PB:

"Objetivo Primário:

Avaliar a efetivação do direito à educação infantil de qualidade referenciada no município de Uberlândia, a partir das orientações do Plano Municipal de Uberlândia (2015-2025).

Objetivo Secundário:

Mapar a produção científica nos bancos de teses e dissertações que investigam o direito e a qualidade da educação infantil no contexto brasileiro. Historicizar e compreender o contexto da educação infantil no Brasil, especificamente no município de Uberlândia, compreendendo o

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144

UF: MG Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.708.449

movimento de construção na Rede Municipal. Analisar e entender os principais documentos referência para o ensino infantil e as políticas nacionais que tratam da qualidade da educação infantil brasileira. Explicitar os principais direitos alcançados na educação infantil desde sua implantação e as contribuições para a qualidade do ensino no município. Avaliar como o direito e a qualidade da educação infantil na Rede Municipal de Uberlândia têm se efetivado, conforme as dimensões dos indicadores de qualidade (planejamento institucional e formação dos profissionais), como preconiza o Plano Municipal de Uberlândia."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos termos da PB:

"Riscos:

Por se tratar de um estudo qualitativo, que explorará o direito e a qualidade da educação infantil da Rede Municipal de Uberlândia, a qual envolve a dimensão pedagógica e política articulada com as atribuições dos profissionais, os responsáveis pela pesquisa terão o cuidado e a postura ética no decorrer da coleta e análise dos dados. Pretendemos esclarecer, inicialmente, todas as informações e objetivos que envolvem a pesquisa para que os participantes tenham segurança e confiança no processo da mesma, fornecendo informações coerentes e verdadeiras da realidade em estudo e contribuindo para o desenrolar da investigação científica. Diante disso, podemos mencionar, como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes. No entanto, a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso com o sigilo absoluto das identidades.

Benefícios:

A relevância deste estudo justifica-se pela possibilidade de colaborar com a reflexão sobre o direito e a qualidade do ensino envolvidos nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Uberlândia, compreendendo a dinâmica dos interesses políticos e avaliando as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação, na construção e efetivação de uma educação de qualidade para a comunidade überlandense. Os profissionais participantes da coleta de dados, como fonte principal de construção do corpus desta investigação, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que serão colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, especificamente ao que se refere

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144

UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.708.449

à pesquisa como princípio metodológico para a construção de saberes inerentes ao direito e à qualidade da educação infantil. E, também, serão sujeitos multiplicadores e referências na avaliação e construção de propostas educacionais que contribuam para a qualidade da educação infantil da Rede Municipal de Ensino."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo hipótese dos pesquisadores:

"Acredita-se que com essa pesquisa, seja possível verificar as principais contradições da nova política que surge com a criação do terceiro setor e as limitações da ação do poder público, que ocorrem tanto pela resistência dos responsáveis comunitários quanto pelo distanciamento da assessoria do Estado. Além disso, as políticas públicas pautadas nos princípios do Neoliberalismo fortalecem um novo sistema educacional que, ideologicamente, constroem uma ideia de avanços no processo educacional, a partir da criação e ampliação da oferta de vagas, como acontece com a expansão do terceiro setor em Uberlândia. Com essa nova realidade, as Escolas Municipais de Ensino Infantil – Emeis - também sofrem as consequências e a qualidade da educação é comprometida nos espaços educacionais. Diante disso, o poder público tem a responsabilidade de garantir a universalização de direitos, principalmente dessa modalidade de ensino no município, assim como a sistematização e a presença autônoma dos conselhos na avaliação e no acompanhamento, com o propósito de garantir os direitos sociais e a educação de qualidade. Esses direitos destacados na pesquisa são considerados ações fundamentais para a qualidade da educação infantil, bem como a concepção de que esta deve continuar sendo responsabilidade do Estado."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos devidamente apresentados: TCLE, projeto detalhado, instrumento de coleta de dados, folha de rosto, link Lattes e declaração da equipe executora e declaração da Secretaria de Educação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência do parecer nº 4.653.542 de 15 de Abril de 2021 foi atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.708.449

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144

UF: MG Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.708.449

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Abril/2023.

* Tolerância máxima de 01 mês para atraso na entrega do relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1705068.pdf	04/05/2021 18:43:53		Aceito
Outros	Detalhamento.pdf	04/05/2021 18:41:55	Erica Giaretta Biase	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/05/2021 18:40:35	Erica Giaretta Biase	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/05/2021 18:38:06	Erica Giaretta Biase	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	26/02/2021 12:05:53	Erica Giaretta Biase	Aceito
Outros	ENDERECO.doc	26/02/2021 12:00:42	Erica Giaretta Biase	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	26/02/2021 11:58:12	Erica Giaretta Biase	Aceito
Declaração de Pesquisadores	EQUIPE_EXECUTORA.pdf	26/02/2021 11:49:08	Erica Giaretta Biase	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	26/02/2021 11:40:19	Erica Giaretta Biase	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.708.449

Não

UBERLÂNDIA, 12 de Maio de 2021

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

