



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LAÍS HILÁRIO ALVES

**A QUALIDADE NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS EM UBERLÂNDIA-MG**

**Uberlândia
2026**

LAÍS HILÁRIO ALVES

**A QUALIDADE NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS EM UBERLÂNDIA-MG**

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

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

Orientadora: Prof. Dra. Lucia de Fátima Valente

**Uberlândia
2026**

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

A474
2026

Alves, Laís Hilário, 1988-

A qualidade na oferta da Educação Infantil e as relações público-privadas em Uberlândia-MG [recurso eletrônico] / Laís Hilário Alves. - 2026.

Orientador: Lucia 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.2026.5503>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Valente, Lucia de Fátima, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 20/2026/496, PPGED				
Data:	Três de março de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:20	Hora de encerramento:	19:10
Matrícula do Discente:	12213EDU027				
Nome do Discente:	LAÍS HILÁRIO ALVES				
Título do Trabalho:	"A qualidade na oferta da educação infantil e as relações público-privadas em Uberlândia-MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: a relação público x privado em questão"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/lucia-de-fatima-valente>), 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; Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa - UFT; Leonice Matilde Richter - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - 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(às) 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.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2026, às 19:14, 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 **Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa, Usuário Externo**, em 04/03/2026, às 09:24, 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 06/03/2026, às 18:04, 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 Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2026, às 21:16, 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 08/03/2026, às 12:34, 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 **7101508** e o código CRC **6399124E**.

Dedico este trabalho a Deus, por ter guiado meus passos.

Aos meus pais, meu esposo e meu filho Théo.

Por vocês, eu sigo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma longa caminhada e de uma série de experiências que vivi, de uma construção cotidiana, que me desconstruiu e me reconstruiu, me transformando no que sou hoje. A todas as pessoas que passaram, e às que ainda estão comigo, os meus sinceros agradecimentos!

Em especial,

Agradeço a Deus, por me permitir novas oportunidades todos os dias.

À minha família, pelo companheirismo e apoio, em especial ao meu pai Vicente e à minha mãe Odete, pelo amor incondicional.

Ao meu esposo Wellington que, com todo o amor do mundo, compreendeu-me, ajudou-me e sempre esteve presente me apoiando.

Ao meu filho Théo, por ser a minha força e a minha motivação diária. A sua chegada ressignificou a minha vida.

À professora Lucia de Fátima Valente, minha orientadora, pela sua paciência, apoio, competência, ensinamentos, profissionalismo, e por ser um ser humano incrível.

Aos professores, colegas de disciplinas e do Grupo de Pesquisa LAPGE, por todo conhecimento adquirido a partir das discussões durante as aulas, encontros, palestras e reuniões.

Aos meus amigos e amigas, por serem anjos na minha vida, por entenderem a minha ausência, me apoiarem e me acalmarem nos momentos difíceis, por terem paciência e cuidarem tão bem de mim. Amor incondicional por vocês.

A todos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

“Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.”

Robert Fulghum

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, no âmbito do Laboratório de Políticas e Gestão em Educação (LAPGE). Ela parte da seguinte problemática: o direito à educação infantil, o acesso e a qualidade têm se efetivado diante das relações público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil – OSCs no município de Uberlândia? Tem como objetivo geral analisar a oferta da educação infantil no município de Uberlândia-MG, que se realiza por meio da relação público-privada estabelecida com as Organizações da Sociedade Civil - OSCs, observando aspectos como trabalho e formação docente, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e infraestrutura para a garantia da qualidade da educação ofertada nessas instituições. Os objetivos específicos são: compreender as políticas neoliberais, com enfoque na educação, e seus desdobramentos quanto ao direito à educação infantil; historicizar a relação entre público e privado na educação, analisando o crescimento do Terceiro Setor no Brasil e as iniciativas que passam a estabelecer ‘parcerias’ entre as redes públicas e o setor privado, com a entrada da sociedade civil nas decisões e gerenciamento da educação; compreender as políticas públicas realizadas no município de Uberlândia-MG, que mantêm contrato com as OSCs, garantindo a inserção da lógica de mercado na educação pública municipal; apresentar o conceito de qualidade na educação infantil, a relevância dos Indicadores de qualidade e identificar como o direito e a qualidade dessa etapa da educação básica têm se efetivado no município de Uberlândia-MG; analisar a qualidade da educação infantil ofertada nas instituições mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs, observando aspectos como o trabalho e a formação docente, a prática pedagógica, a metodologia de ensino, a proposta curricular e a infraestrutura. Foi utilizada a abordagem qualitativa e, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa bibliográfica, levamos em consideração os principais autores que versam sobre a qualidade da educação infantil e as relações público/privado na oferta da educação. Serviram como fonte documental: a Constituição Federal Brasileira; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96); os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil; Projeto Político-Pedagógico, Planejamentos anuais das instituições, Regimento escolar e outros. Para a coleta de dados na pesquisa de campo, utilizamos as técnicas da observação, questionário e entrevista semiestruturada. Os dados revelam que o município de Uberlândia tem utilizado em larga escala o conveniamento e a privatização na oferta da educação infantil, o que caracteriza uma omissão do poder público e gera a oferta de uma educação desigual e excludente. As instituições pesquisadas atendem parcialmente às questões de infraestrutura, a maioria da formação das profissionais foi realizada na modalidade EaD e algumas auxiliares não possuem formação. A pesquisa revelou uma baixa qualidade na formação inicial e ausência de formação continuada, limitando a oferta de uma educação de qualidade, o que reflete nas práticas no trabalho pedagógico. As instituições são de cunho religioso, com práticas cotidianas distante da educação pública laica. Sobre o brincar e o lúdico, muitas profissionais não associam a brincadeira com a aprendizagem, privando as crianças desse direito. Além disso, a instituição não possui uma gestão democrática. Com isso, o direito à educação infantil de qualidade não tem se efetivado nas relações público privado no município de Uberlândia-MG.

Palavras-chave: qualidade da educação infantil; direito à educação; público e privado na educação infantil; privatização da educação.

ABSTRACT

This research was conducted within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, in the line of research State, Policies, and Educational Management, at the Laboratory of Policies and Educational Management (LAPGE). It sought to answer the following research question: have the right to and access to quality early childhood education been effectively ensured in the context of public-private relations with Civil Society Organizations (CSOs) in the municipality of Uberlândia? The general objective was to analyze the provision of early childhood education in the municipality of Uberlândia, Minas Gerais, as it occurs through public-private partnerships established with Civil Society Organizations (CSOs). The study examined aspects such as teachers' work and training, pedagogical practices, teaching methodologies, and infrastructure, with a focus on ensuring the quality of education offered in these institutions. The specific objectives were: to understand neoliberal policies, with an emphasis on education, and their implications for the right to early childhood education; to historicize the relationship between the public and private sectors in education by analyzing the growth of the Third Sector in Brazil and the initiatives that establish "partnerships" between public education systems and the private sector, including the increasing involvement of civil society in educational decision-making and management; to examine public policies implemented in the municipality of Uberlândia-MG that maintain contracts with CSOs, thereby ensuring the incorporation of market logic into municipal public education; to present the concept of quality in early childhood education, highlight the relevance of quality indicators, and identify how the right to and quality of this stage of basic education have been implemented in Uberlândia; and to analyze the quality of early childhood education offered in institutions maintained by Civil Society Organizations (CSOs), considering aspects such as teachers' work and training, pedagogical practices, teaching methodologies, curricular proposals, and infrastructure. A qualitative approach was adopted, using bibliographic, documentary, and field research as methodological procedures. The main authors addressing the quality of early childhood education and public-private relations in educational provision were employed. The documentary sources included the Brazilian Federal Constitution; the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law nº 9,394/1996); the National Quality Parameters for Early Childhood Education; the Political-Pedagogical Project; the institutions' annual plans; school regulations; and other relevant documents. Field research techniques included observation, questionnaires, and semi-structured interviews. The data reveal that the municipality of Uberlândia has made extensive use of partnership agreements and privatization in the provision of early childhood education, which characterizes an omission by the public authorities and results in unequal and exclusionary educational provision. The institutions studied only partially meet infrastructure requirements. Most of the professionals' training occurred through distance education (EaD), and some teaching assistants lack formal training. The research revealed low quality in initial teacher education and the absence of continuing professional development, which limits the provision of quality education and it is reflected in pedagogical practices. The institutions are religious in nature, with daily practices that diverge from the principles of secular public education. Many professionals do not associate play with learning, thereby depriving children of this right. The institutions do not have democratic management structures. Consequently, the right to quality early childhood education has not been effectively realized within public-private relations in the municipality of Uberlândia.

Keywords: quality of early childhood education; right to education; public and private sectors in early childhood education; privatization of education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Receitas da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG em R\$ bilhões	124
Gráfico 2 - Percentual Aplicado em Educação de 2013 a 2023	125
Gráfico 3 - Transferências às Instituições Privadas Conveniadas sem Fins Lucrativos em R\$ milhões	125
Gráfico 4 - Número de Matrículas de Crianças da Educação Infantil da Rede Conveniada com o Município de Uberlândia	134
Gráfico 5 - Tempo (em anos) de atuação no cargo dos profissionais participantes	156
Gráfico 6 - Média de crianças por sala em cada centro educacional da instituição	182
Gráfico 7 - Banheiros adaptados nas unidades escolares pesquisadas	186
Gráfico 8 - Refeitório, Cozinha, Biblioteca, Sala dos professores e do AEE	187
Gráfico 9 - Quadra poliesportiva, arborizadas, parque com brinquedos e horta	190
Gráfico 10 - Nível de satisfação dos profissionais em relação à estrutura física	192
Gráfico 11 - Formação inicial dos docentes	195
Gráfico 12 - Formação inicial das Auxiliares de Sala	196
Gráfico 13 - Faculdades escolhidas para formação inicial dos profissionais dessa instituição	200
Gráfico 14 - Nível de satisfação dos profissionais em relação a valorização, formação continuada e assistência para formação	203
Gráfico 15 - Nível de satisfação dos profissionais em relação à carga horária de trabalho e salário	205
Gráfico 16 - Nível de satisfação dos profissionais em relação à profissão e ao agir docente	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais em cada unidade que responderam ao questionário	156
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores do levantamento bibliográfico	31
Quadro 2 - Síntese dos trabalhos selecionados para pesquisa (2014-2024).....	31
Quadro 3 - Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil	81
Quadro 4 - Dimensão e Indicadores de Qualidade na EI	84
Quadro 5 - Estrutura da proposta para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em educação infantil	90
Quadro 6 - Princípios de Qualidade da educação conforme os Parâmetros Nacionais	102
Quadro 7 - Participação dos 10 municípios de maior PIB em 2021, posição no estado e no país	123
Quadro 8 - Total de escolas da rede pública municipal de Uberlândia	126
Quadro 9 - Lista de Instituições e Unidades Escolares conveniadas com o Município de Uberlândia	132
Quadro 10 - Turmas da unidade Ipê Rosa no ano de 2024	138
Quadro 11 - Turmas da unidade Ipê Roxo no ano de 2024	141
Quadro 12 - Turmas da unidade Ipê Branco no ano de 2024	144
Quadro 13 - Turmas da unidade Ipê Amarelo no ano de 2024	147
Quadro 14 - Quantitativo de profissionais por sala de todas as unidades	182
Quadro 15 - Formação dos docentes da instituição pesquisada	198
Quadro 16 - Formação das auxiliares de sala da instituição pesquisada	199
Quadro 17 - Campos de Experiência para a Educação Infantil de acordo com a BNCC	208
Quadro 18 - Projetos institucionais dos Centros Educacionais	209
Quadro 19 - Modelo de escala devocional utilizado na instituição pesquisada	213

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de aula, Grupo 1 – Unidade Ipê Rosa	159
Figura 2 - Sala de aula, Grupo 2 e Grupo 3 - Unidade Ipê Rosa	159
Figura 3 - Sala de aula, 1º período e 2º período– Unidade Ipê Rosa	160
Figura 4 - Frente e corredor lateral da sala do Grupo 1 – Unidade Ipê Rosa	161
Figura 5 - Refeitório – Unidade Ipê Rosa	162
Figura 6 - Espaço inicial da biblioteca – Unidade Ipê Rosa	162
Figura 7 - Espaço da antiga biblioteca e atual sala para alunos do AEE – Unidade Ipê Rosa	163
Figura 8 - Atual biblioteca – Unidade Ipê Rosa	163
Figura 9 - Salão e Quadra – Unidade Ipê Rosa	164
Figura 10 - Parquinho – Unidade Ipê Rosa	164
Figura 11 - Espaço externo (tenda) e Frente da ‘casa de madeira’- Unidade Ipê Rosa	165
Figura 12 - Pátio da entrada da escola – Unidade Ipê Roxo	166
Figura 13 - Corredor onde ficam as salas e espaço de uma sala de aula – Unidade Ipê Roxo	167
Figura 14 - Sala de leitura – Unidade Ipê Roxo	168
Figura 15 - Refeitório e Sala Multiuso– Unidade Ipê Roxo	169
Figura 16- Sala da supervisão e Sala da direção respectivamente- Unidade Ipê Roxo	169
Figura 17 - Parque na área externa – Unidade Ipê Roxo	170
Figura 18 - Tendões da área externa e Campo de futebol – Unidade Ipê Roxo	170
Figura 19 - Área externa e Horta – Unidade Ipê Roxo	171
Figura 20 - Salas de aula improvisadas (1º e 2º período) – Unidade Ipê Roxo	172
Figura 21 - Refeitório improvisado – Unidade Ipê Roxo	172
Figura 22 - Sala de aula – Unidade Ipê Branco	173
Figura 23 - Refeitório e pátio – Unidade Ipê Branco	174
Figura 24 - Parque/Tenda e Parque lateral – Unidade Ipê Branco	174
Figura 25 - Horta – Unidade Ipê Branco	175
Figura 26 - Sala de aula e Solário ao lado da sala – Unidade Ipê Amarelo	176
Figura 27 - Espaço utilizado pelas profissionais para refeições e planejamento – Unidade Ipê Amarelo	177
Figura 28 - Parque próximo ao pátio e Parque na tenda 1 – Unidade Ipê Amarelo	177

Figura 29 - Parque na área externa, próximo à entrada da escola - Unidade Ipê Amarelo	177
Figura 30 - Parque na área externa – Unidade Ipê Amarelo	178
Figura 31 - Horta – Unidade Ipê Amarelo	178
Figura 32 - Obra realizada na unidade escolar – Unidade Ipê Amarelo	179
Figura 33 - Refeitório – Unidade Ipê Amarelo	189
Figura 34 - <i>Containers</i> utilizados nas unidades escolares	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anei	Avaliação Nacional da Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Faced	Faculdade de Educação
Faveni	Faculdade Venda Nova do Imigrante
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2

G3	Grupo 3
Gaepe	Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil
GPRPPE	Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na educação
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
Lapge	Laboratório de Políticas e Gestão em Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PMAE	Programa Municipal de Alimentação Escolar
PME	Plano Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PP	Partido Progressista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores

RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMTAS	Secretaria Municipal de Trabalho Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UDI	Unidade de Desenvolvimento Infantil
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VAAT	Valor Aluno Ano Total

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
1.1. Percurso Metodológico	29
1.2. Estrutura do trabalho	41
2. AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO	43
2.1. A escola e as políticas neoliberais	44
2.2. A ideologia neoliberal na educação infantil	54
2.3 A inserção da lógica de mercado e o avanço da privatização da educação	58
3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
3.1. Educação Infantil nos Legislação Nacional Brasileira	66
3.2. Qualidade da educação nos documentos nacionais	78
3.3. Conceito de Qualidade	93
4. DELIMITANDO O CAMPO DA PESQUISA	122
4.1. Caracterização do município de Uberlândia	122
4.2. A relação das OSCs no contexto da rede municipal de ensino de Uberlândia	127
4.3. Percurso em que se desenvolveu a pesquisa	135
4.4. Instituições coparticipantes da pesquisa	136
5. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL OFERTADA NAS INSTITUIÇÕES MANTIDAS PELAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL – OSCs	150
5.1. Perfil dos participantes da pesquisa	153
5.2. Estrutura física das instituições de educação infantil	158
5.3. Formação e Valorização profissional da educação infantil	194
5.4. Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil	207
5.5. Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil	217
5.6. Gestão da educação e gestão escolar	222
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS.....	243
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	256
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO	259
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	262
APÊNDICE D – INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS	265
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	266

1 INTRODUÇÃO

Este estudo relaciona-se à linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação e ao Grupo de Estudo e Pesquisa intitulado Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação – LAPGE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Esta investigação aborda a relação público-privada na educação infantil em Uberlândia, Minas Gerais. A pesquisa pauta-se em uma análise sobre a qualidade da educação ofertada na Rede Municipal de Ensino, que se realiza por meio da ‘parceria’ com as instituições privadas denominadas Organizações da Sociedade Civil – OSCs.

O direito à educação no Brasil é marcado por políticas públicas de transferência de responsabilidades, omissão e abandono. Contudo, é um direito humano fundamental amparado por leis e normas nacionais e internacionais. Com valores de democracia, liberdade e igualdade, ele foi consagrado na Constituição Federal de 1988 como um direito social. De acordo com Ribeiro (2010), é dever do Poder Executivo do Estado a “implementação das políticas públicas de educação”. Ainda segundo esse autor,

São elementos essenciais ao direito à educação previsto na Constituição e nas leis: o reconhecimento de sua legitimidade por parte da sociedade; a possibilidade de imposição de seu cumprimento por parte Estado, em especial pelo Judiciário; e o dever de instituições públicas e da sociedade na adoção de medidas e na realização de ações para a efetividade dos direitos previstos no ordenamento jurídico (Ribeiro, 2010)¹.

O direito à educação se mostra de extrema importância no âmbito dos direitos humanos e é indispensável para o exercício dos demais direitos; porém, como afirma Ranieri (2010, p. 35), “é evidente que a atribuição formal do direito de acesso não significa a possibilidade de exercê-lo em igualdade de condições”, sendo necessário criar condições para se alcançar uma igualdade real de acesso, permanência e qualidade para toda a população.

Diante do cenário nacional, o que está se destacando é a educação efetivada por meio de arranjos institucionais diversos. Assim, legitimam-se as desigualdades, expandindo uma oferta de educação diversificada e diferenciada entre as instituições. Dourado (2020, p. 17) reforça essa afirmativa ao apontar que em razão “da demanda diversificada da fase atual de reestruturação capitalista que, ao engendrar mudanças nos processos de organização, gestão e

¹ RIBEIRO, G.W. Direito à educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

financiamento da educação, avança sobremaneira em novas formas de apropriação do fundo público pelo setor privado”.

Frigotto (2011) também discorre sobre as ações políticas pautadas nas relações do público com o privado e sustenta que a primeira década do século XXI foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis da década de 1990. O autor aponta três mecanismos articulados que estão em expansão nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e é relevante mencionar o primeiro deles.

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há de serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados, ou ONGs, cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e o controle dos alunos e dos professores (Frigotto, 2011, p. 248).

Nos anos de 1990, no Brasil ocorreu a “Reforma do Estado”, norteadas pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse processo de reformas ocorreu inicialmente nos países desenvolvidos, e a ideia colocada pelos governos conservadores da Inglaterra e Estados Unidos, de que o Estado precisava de reformas voltadas ao mercado, foi logo difundida para os demais países.

Com isso, Silva (2001, p. 2) desta que “na década de 90 a reforma do Estado partiu do pressuposto de que o Estado é reformável e que a sociedade, diga-se o terceiro setor, deve ser o parceiro privilegiado”. A referida autora afirma ainda que “nem sempre se pode garantir no terceiro setor uma gestão democrática” e acrescenta,

Mas, de modo geral, algumas características comuns ao terceiro setor giram em torno da necessidade do financiamento público para o funcionamento das entidades, da sua estruturação em torno das opções religiosas ou ideológicas e do reconhecimento enquanto entidades que prestam serviços de caráter público. As entidades reivindicam também a autonomia na organização e gestão e se colocam como alternativa às formas de intervenção do Estado. As diferenciações estão no grau de participação do Estado na prestação dos serviços e no financiamento das entidades e na existência de instrumentos institucionais que formalizem a relação Estado/terceiro setor (Silva, 2001, p. 2).

O cenário destacado por Silva (2001) não se difere da conjuntura atual no Brasil, onde o Terceiro setor vem assumindo um papel no processo de elaboração e implementação das

políticas estatais, com destaque para o papel ideológico que cumpre sua valorização na legitimação das políticas neoliberais.

Costa (2000, p. 51) defende que a reforma do Estado não é um fenômeno isolado, mas decorrente de mudanças nas relações internacionais, pois “A reforma do Estado é um elemento da organização de um novo padrão de relações sociais dentro da sociedade capitalista”. Com o intuito de adaptar-se à nova ordem global, e com o discurso de ingressar o país na ‘Modernidade globalizada’, a reforma foi colocada no Brasil com o ideário de privatização e cortes no orçamento público.

De acordo com Noma e Lima (2009, p. 180), “O programa de privatizações significou a transferência das atividades que podem ser controladas pelo mercado para o setor privado que, em princípio, realiza-as de forma mais eficiente do que o estatal”. As referidas autoras acrescentam que,

O entendimento é que o setor de produção de bens e serviços – caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro – deve ser transferido do Estado para o mercado, por intermédio da política de privatização de empresas estatais. Por meio do programa de publicização [...] (Noma; Lima, 2009, p. 180).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasil (1996, p. 180), há a “descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”, transferindo para as Organizações da Sociedade Civil – OSCs, que o documento denomina como setor público não estatal, a administração dos serviços sociais, principalmente a oferta da educação, por meio do que chamam de ‘parceria’.

As relações estabelecidas entre o público e o privado são respaldadas por lei. No art. 209 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) está expresso que “O ensino é livre à iniciativa privada”, seguindo o que se estabelece no art. 213, com os dizeres: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei”:

- I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades (Brasil, 1988).

Assim, temos a educação privada que se diferencia entre as que têm finalidade lucrativa e as que não têm essa finalidade (segundo definição legal) e que se subdividem em comunitárias, filantrópicas e confessionais. O ordenamento constitucional permite a abertura do ensino privado sob o sistema contratual de mercado e das parcerias, reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96.

Tripodi (2016, p. 386) chama a atenção aos novos locais de governança que passam a ser constituídos no âmbito das políticas públicas para a educação, afirmando que, embora “a presença da esfera privada nesse âmbito tenha sido uma constante, essa ‘condição’ parece estar se constituindo em uma opção permanente de oferta desse direito, assumindo novos contornos com os arranjos de natureza gerencial”. A referida autora acrescenta ainda que:

Se, por um lado, as parcerias com setores externos ao aparelho estatal têm se desenhado como uma possibilidade de atendimento ao direito constitucional dessa etapa da educação básica, principalmente para os municípios, por outros arranjos dessa natureza parecem não se efetivar sem criar tensões na consolidação de valores públicos, como igualdade e cidadania, por exemplo (Tripodi, 2016, p. 387).

Ocorre, portanto, a dispersão do poder regulatório do Estado. Tripodi (2016, p. 387) entende que “ao redefinir o seu papel, a esfera estatal passa a permitir que a oferta do ensino seja efetivada por outros atores, renunciando, parcialmente, à gestão e à organização direta do campo da educação, assumindo a condição de regulador da regulação [...]”.

Quanto às relações público-privadas na oferta da educação, Campos (2020) é enfática ao afirmar 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).

A privatização da educação é um processo que vem se intensificando no Brasil e essa prática foi sendo ampliada, primeiro abrangendo as chamadas “atividades-meios”, com

‘parcerias’ para construção, reformas, produção de materiais didáticos, e vem avançando também sobre a “atividade-fim”, com o provimento do ensino pelo setor privado, o qual é custeado pelos recursos públicos.

Esse fato implica investir recursos públicos na esfera privada e na transferência de responsabilidade pela oferta de vagas. As instituições ficam responsáveis pelo trabalho realizado com as crianças, pelas condições de trabalho dos docentes, por políticas de formação e pela organização do trabalho na escola. As decisões e direcionamentos, tanto administrativos quanto pedagógicos, são responsabilidade das instituições privadas, conduzindo cada vez mais para a privatização total da educação e a omissão do Estado na efetivação desse direito.

De acordo com Freitas (2018),

A modalidade de privatização por terceirização de escolas tem sido diferenciada indevidamente dos processos de privatização e acabou sendo incorporada por sociais-democratas (de direita e de esquerda), por exemplo, assumindo a concepção de que “publicizar” a educação estatal, à moda “não estatal”, não seria privatizar (Freitas, 2018, p. 50).

Essa distinção entre ‘privatização’ e ‘publicização’ já aparece no governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Freitas (2018, p. 50), na publicização, a escola é concedida à gestão privada, geralmente por meio das organizações sem fins lucrativos, as OSCs, 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”. Porém, ainda de acordo com o referido autor, não existe “meia privatização”. Ele acrescenta que

Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola *a caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológicos ditados pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (Freitas, 2018, p. 51, grifos do autor).

Nesse sentido, a terceirização das escolas para as organizações sociais dá início ao processo de criação do mercado educacional, o que pode levar à destruição do sistema público de educação ao transferir recursos para a iniciativa privada e inserir as escolas no controle político e ideológico ditado pelas organizações mantenedoras privadas ou confessionais.

A incorporação da lógica de mercado na educação pública municipal efetivada pelos convênios entre o setor público e o privado se revela em conjunturas marcadas pela globalização, pela hegemonia de políticas neoliberais, por constantes pressões do setor

econômico, por reformas do Estado e por redefinição das políticas sociais e educacionais. Nessa conjuntura, tem se manifestado uma crescente valorização do mercado como regulador das relações sociais, organizando o funcionamento do setor público.

Assim, é necessário compreender e analisar essas parcerias entre Estado e Terceiro setor, considerando, também, as condições que marcaram o início desse processo e que possibilitaram sua evidenciação. De acordo com a legislação vigente, o art. 206 do texto constitucional brasileiro afirma que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público, padrão de qualidade e piso salarial profissional nacional.

Diante desses princípios, é importante compreender que a qualidade da educação infantil é imprescindível para garantir os direitos fundamentais das crianças; contudo, a concepção de qualidade é plural e complexa, relacionando-se aos diferentes contextos históricos e sociais.

A qualidade na educação deve ser estabelecida como um processo democrático, contínuo e permanente. O direito à qualidade da educação está inserido em diversos documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela ONU no ano de 1959, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e constam também no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8069 de 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9394/1996) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998. Encontram-se ainda dispostos nos Parâmetros Curriculares para Educação Infantil (2006), nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e no Plano Nacional de Educação – PNE (2014 -2024).

Embora o Brasil tenha avançado na formulação de políticas para a educação infantil, ainda continua sendo um processo complexo conciliar as políticas com as práticas pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, essa pesquisa tem como foco abordar o atendimento de qualidade na educação infantil, observando aspectos da infraestrutura física/predial da unidade de ensino; formação inicial e continuada docente; práticas pedagógicas; e metodologia de ensino.

Pensar a estrutura física é tão importante quanto pensar a disposição dos espaços, o mobiliário, o planejamento das aulas, a utilização de materiais pedagógicos e lúdicos, o tempo de descanso e tempo do brincar (livre ou orientado). Para que essa aprendizagem seja completa e significativa, principalmente na educação infantil, é essencial conciliar o cuidar, o brincar e o aprender. Para isso, a formação de qualidade dos profissionais que atuam diretamente com as

crianças é de fundamental importância. Desse modo, a formação inicial e específica dos profissionais que atuam na educação é de suma importância na busca da qualidade da educação, melhorando suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e pensamento crítico, atualizando sua prática pedagógica, influenciando diretamente no desenvolvimento e formação das crianças pequenas.

Houve uma evolução no campo jurídico no que diz respeito ao direito à educação; porém, é visível a resistência do Estado em cumprir com o dever de garantir a educação para todos e com padrões mínimos de qualidade.

Diante do exposto sobre as políticas destinadas à educação infantil, que foram objeto de análises e pesquisas, minhas inquietações e questionamentos sobre essa modalidade de ensino foram ampliados. Meu interesse por esse tema surgiu devido à minha atuação profissional que sempre esteve ligada à educação infantil. Em 2007, ingressei como aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e, naquele mesmo ano, comecei a trabalhar em uma escola da rede particular na região central da cidade de Uberlândia, iniciando o meu envolvimento com a educação infantil.

Em 2009, fui aprovada em um concurso para educadora infantil e comecei a atuar na rede pública municipal de ensino. Portanto, como servidora pública há 15 anos, acompanhei de perto a necessidade de valorização e do reconhecimento desta etapa de ensino. Como afirma Campos (2002, p. 27), “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”. De fato, o que sempre observei foi essa distância entre as intenções inscritas nas leis e a realidade vivida no chão da escola.

No ano de 2019, iniciei a pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Uberlândia, pesquisa que resultou na dissertação intitulada ‘O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025)’. As investigações acerca do Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG e dos Relatórios de Avaliação e Monitoramento revelaram que, para cumprir com a meta de fomento, expansão e promoção da qualidade da educação infantil, universalização do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos de idade e a ampliação de oferta de vagas de forma a atender até o final da vigência do Plano 50% da população de até 3 anos de idade, houve um aumento significativo de parcerias com as Organizações da Sociedade Civil - OSCs, fato esse que implica investir recursos públicos na esfera privada, na transferência de responsabilidades pela oferta de vagas, nas desigualdades do ensino, visto que a gestão, as decisões administrativas e pedagógicas

ficam a cargo das instituições privadas, conduzindo para a privatização total dessa etapa da educação e a omissão do Estado.

Ainda na pesquisa realizada em nível de mestrado, observamos que, no que se refere à educação infantil, Uberlândia conseguiu cumprir algumas estratégias com uma grande atuação das OSCs. O município tem contribuído para alcançar as metas propostas no PNE (2014-2024) referentes à educação infantil, porém, eliminando cada vez mais o setor público e distanciando-se da educação pública, gratuita e laica. Assim, finalizamos a dissertação com muitas inquietações e uma das indagações foi: ‘O acesso à educação infantil está se efetivando no município, mas, e quanto à qualidade socialmente referenciada dessa etapa da educação, podemos dizer o mesmo?’. Com isso, a presente pesquisa busca analisar a oferta da educação infantil no município de Uberlândia realizada por meio dos convênios com as instituições privadas denominadas OSCs.

Nessa perspectiva, esta pesquisa busca responder às seguintes indagações: o direito à educação infantil, o acesso e à qualidade têm se efetivado diante das relações público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil-OSCs no município de Uberlândia/MG? No que se refere à oferta de vagas em instituições conveniadas com o poder público, a infraestrutura, a metodologia de ensino, as práticas pedagógicas e a formação docente são adequadas e atendem aos padrões mínimos de qualidade? A educação de qualidade socialmente referenciada está se efetivando no município de Uberlândia? Que impactos tem a implantação de parcerias/convênios de natureza público-privada nas escolas da rede pública municipal de Uberlândia-MG?

Considerando o contexto atual, a nossa tese é que o direito à educação, mesmo fundamentado como universal, ainda não é ofertado aos cidadãos sob os preceitos da igualdade de oportunidades e condições, o que pode gerar o desenvolvimento da educação de forma desigual e excludente. A contratação/parceria de empresas/organizações privadas para assumir a gestão e o funcionamento das escolas públicas é um meio para a oferta de vagas; contudo, isso envolve a gestão do público sendo efetivada pelo privado e, mais ainda, revela a fragilidade e/ou omissão do poder público tanto na oferta quanto na fiscalização da educação.

Assim, considerando que o município é o principal responsável pelo atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade, a pesquisa busca analisar a oferta da educação pública que se realiza por meio dos convênios público e privado estabelecidos com as Organizações da Sociedade Civil – OSCs, observando aspectos como o trabalho e a formação

docente, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e infraestrutura que favoreçam a qualidade da educação ofertada nessas instituições.

Analisando o número de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) e o quantitativo de OSCs que fazem o atendimento da Educação Infantil em Uberlândia, verifica-se que houve crescimento das Organizações Cívicas nessa etapa da educação básica. As hipóteses dos altos quantitativos das OSCs são: o objetivo de atingir a Meta 1 do Plano Municipal de Educação- PME de Uberlândia (2015-2025), que é de universalizar a pré-escola (4 e 5 anos) e aumentar o atendimento da creche (0 a 3 anos); o incentivo das políticas públicas 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. Quanto à qualidade do ensino ofertado pelos estabelecimentos, a hipótese é que a educação tem se efetivado de forma desigual, e que o município de Uberlândia não tem garantido a tão referenciada qualidade da educação infantil.

Nesta conjuntura, considerando que o município é o principal responsável pelo atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade, e na busca por responder as questões já mencionadas, o objetivo geral da pesquisa é analisar a oferta da educação infantil no município de Uberlândia-MG, que se realiza por meio da relação público-privada estabelecida com as Organizações da Sociedade Civil - OSCs, observando aspectos como trabalho e formação docente, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e infraestrutura para a garantia da qualidade da educação ofertada nessas instituições. Para o alcance desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Compreender as políticas públicas realizadas no município de Uberlândia-MG, que mantêm contrato com as OSCs, garantindo a inserção da lógica de mercado na educação pública municipal;
- ✓ Compreender as políticas neoliberais, com enfoque na educação, e seus desdobramentos quanto ao direito à educação infantil;
- ✓ Historicizar a relação entre público e privado na educação, analisando o crescimento do Terceiro Setor no Brasil e as iniciativas que passam a estabelecer ‘parcerias’ entre as redes públicas e o setor privado, com a entrada da sociedade civil nas decisões e gerenciamento da educação;
- ✓ Apresentar o conceito de qualidade na educação infantil, a relevância dos Indicadores de qualidade e identificar como o direito e a qualidade dessa etapa da educação básica têm se efetivado no município de Uberlândia;

- ✓ Analisar a qualidade da educação infantil ofertada nas instituições mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs, observando aspectos como o trabalho e formação docente, prática pedagógica, metodologia de ensino, proposta curricular e infraestrutura.

Portanto, este trabalho se mostra importante para contribuir com o desvelamento de questões educacionais no município de Uberlândia, no que se refere à garantia do direito à educação infantil de qualidade. Ao discutir as questões referentes à qualidade da educação, esperamos contribuir para conscientizar sobre a importância da primeira etapa da educação básica como um direito fundamental para o desenvolvimento das crianças, bem como construir espaços reflexivos onde os profissionais possam ampliar seus conhecimentos e participar como sujeitos ativos na construção e efetivação de uma educação de qualidade.

O estudo também possibilitará aos profissionais envolvidos a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, o que pode construir novas possibilidades de atuação para formação e desenvolvimento de qualidade das crianças pequenas. A pesquisa poderá, assim, contribuir para uma nova perspectiva das políticas públicas para a educação implementadas em Uberlândia, apresentando possibilidades de mudanças no processo educacional do município.

1.1 Percurso metodológico

Por metodologia de pesquisa, Minayo (2009, p. 14) entende ser o caminho do pensamento e a prática exercida e que “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Teoria e metodologia caminham juntas, enquanto um conjunto de técnicas e, segundo Minayo (2009, p. 15), desprezar isso “leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões ou a especulações abstratas e estéreis”. A autora também acredita que nada substitui a criatividade do pesquisador. No entanto, “como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar na produção do conhecimento”.

Este estudo será realizado a partir da pesquisa qualitativa e optamos por essa abordagem por compreender que esse tipo de pesquisa nos possibilita ter uma visão mais ampla do objeto de estudo. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para atingir os objetivos, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. De acordo com Minayo (2009, p. 16), “os conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de nós e lançam luz sobre nossa pesquisa, são chamados *teoria*”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica procura abordar a teoria dos autores que discutem a construção do direito à educação, o direito à educação infantil, as relações público-privadas na oferta da educação, a qualidade da educação infantil, dentre outros temas que se fizerem relevantes na pesquisa.

Gil (2008, p. 50) explica que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, facilitando a pesquisa e trazendo vantagens ao pesquisador.

Para realizar o levantamento de produções relacionadas ao tema, recorreu-se aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando teses e dissertações com os descritores “Direito à Educação Infantil”, “Público-privado na educação infantil”, “Privatização da Educação” e “Qualidade da educação infantil” referentes aos anos de 2014 a 2024.

No banco de dados da Capes, quando pesquisamos com o descritor “Direito à educação”, são apresentados 3.201 resultados para teses e dissertações. Porém, quando acrescentamos “Direito à educação infantil”, o número reduz. No banco de dados da BDTD, não é diferente. Inicialmente, encontramos 961 teses e dissertações para o descritor “Direito a educação infantil”, e ao refinar a busca, acrescentando os demais descritores, o resultado encontrado foi 34 dissertações e 12 teses. Refinamos os resultados da pesquisa dos descritores selecionando Ciências humanas como grande área de conhecimento, e educação e políticas públicas como área de conhecimento. Assim, a busca por teses e dissertações obteve os seguintes resultados:

Quadro 1 - Descritores do levantamento bibliográfico

DESCRIPTOR UTILIZADO	TRABALHOS IDENTIFICADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Direito à educação infantil	399	192
Público e privado na educação infantil	151	56
Privatização da educação	150	15
Qualidade da educação infantil	272	170

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados do Capes e do BDTD.

Após esses resultados, realizamos o refinamento que configurou na leitura de títulos, busca de palavras-chave, leitura de resumos e, quando necessária, na leitura do trabalho integral. Encontramos muitas pesquisas relacionadas à judicialização do direito à educação infantil. Com relação à privatização da educação, quando acrescentamos o termo “educação infantil”, o número reduz de 150 (cento e cinquenta) para apenas 32 (trinta e duas) e dessas, a maioria analisa programas específicos implementados em seus municípios. O descritor “qualidade da educação infantil” trouxe pesquisas sobre relações de gênero, revisões bibliográficas sobre a história e a qualidade da educação infantil brasileira, desafios para se obter essa qualidade, financiamento, avaliação, gestão democrática, formação de professores, entre outros.

Assim, após uma leitura minuciosa, o quadro a seguir apresenta a seleção dos trabalhos relacionados à temática direito à educação infantil, as parcerias público-privadas e a qualidade da educação ofertada nessa etapa da educação básica.

Quadro 2 - Síntese dos trabalhos selecionados para pesquisa (2014-2024)

Autor	Título	Ano	Tipo
Simone Souza Prunier	A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente.	2018	Dissertação
Monique Robain Montano	A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório	2018	Dissertação

	das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre.		
Janaína Silveira Soares Madeira	A relação público-privado na educação infantil: uma nova gestão pública.	2019	Dissertação
Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa	A reconfiguração do direito constitucional e a ingerência privatista na educação infantil.	2022	Tese
Fábia Pereira Romão	Educação infantil em contexto de pandemia (COVID-19): direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia.	2023	Dissertação
Marcos Antônio Lima Pereira	O financiamento no contexto das “parcerias” público-privadas com as organizações da sociedade civil – OSCs: repercussões no direito à educação infantil.	2023	Tese
Erica 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.	2023	Tese
Leocécio Dobrovoski Silva Pereira	A terceirização irrestrita e suas implicações na educação pública básica brasileira.	2023	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas plataformas BDTD e CAPES (2024).

A pesquisa de Simone Souza Prunier aborda a parceria público-privado na educação infantil em Porto Alegre. Seu enfoque é o trabalho dos profissionais de educação que atuam nas instituições sem fins lucrativos. Para tanto, a pesquisadora utilizou como técnica de pesquisa entrevistas semiestruturadas, observação e questionário, revelando um cenário de pouca valorização, formação e remuneração incompatíveis com a legislação educacional vigente.

Monique Robain Montano analisa a elaboração da política de parceria entre o poder público e a sociedade civil pelo governo municipal de Porto Alegre, a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) na oferta da educação infantil. A

pesquisa revelou o agravamento da precarização da qualidade social da educação infantil ofertada, aumento da desigualdade do atendimento, desresponsabilização do Estado no atendimento dessa etapa da educação e manutenção do caráter assistencialista para a sua oferta.

A pesquisa de Janaína Silveira Soares Madeira, defendida no ano de 2019, na Universidade da Região de Joinville, discute a relação público-privada na oferta de vagas na educação infantil, verificando o processo de conveniamento, o credenciamento para a oferta de vagas públicas e os procedimentos adotados no atendimento desenvolvido nas instituições conveniadas. A autora indica a precarização do atendimento na educação infantil em Joinville, que tem priorizado a expansão do atendimento por instituições privadas.

A pesquisa desenvolvida por Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa, na Universidade Federal de Uberlândia, analisa as evidências e as características da omissão do Estado em relação ao direito de acesso das crianças pequenas à educação infantil. Analisa as legislações e políticas públicas, com o exame particular da evolução de vagas em Palmas, capital do Tocantins. A pesquisadora apresenta a omissão de natureza estrutural do Estado com a educação da criança pequena que se evidencia na reconfiguração do direito marcada pela negligência e pela ingerência privatista no setor educacional público.

Em âmbito local, temos as pesquisas de Fábيا Pereira Romão, Marcos Antônio Lima Pereira, Érica Giaretta Biase e Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira, todas defendidas no ano de 2023, na Universidade Federal de Uberlândia, sendo as três primeiras na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, e a quarta na linha Trabalho, Sociedade e Educação. A primeira, abordou o caráter assistencialista da educação infantil no contexto de Pandemia (Covid-19) e analisou o direito ao cuidado e à educação da criança pequena. As outras três teses trataram de temas relacionados ao conveniamento público-privado na oferta da educação no município de Uberlândia-MG.

A dissertação de Fábيا Pereira Romão analisa as políticas públicas deliberadas no município de Uberlândia que, direta ou indiretamente, afetaram o direito da criança pequena ao cuidado e à educação no contexto de pandemia da Covid-19. A pesquisadora aborda em sua fundamentação teórica a concepção de infância e de criança como sujeito histórico, a institucionalização do atendimento à criança pequena, e a desresponsabilização municipal sobre o direito da criança em face da pandemia. A autora avaliou retrocessos na Educação Infantil municipal de Uberlândia, confirmados em discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades e indicou a centralidade na difusão de conteúdo e a desconsideração das necessidades, dos direitos e dos interesses das crianças. Ela ainda discorre sobre o caráter

assistencialista dessa etapa da educação e a falta ou limitação de políticas que assegurem os direitos das crianças pequenas à educação infantil.

A tese do pesquisador Marcos Antônio aborda o financiamento no contexto das relações público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil – OSCs e as repercussões no direito à educação infantil. O trabalho busca dimensionar o volume de financiamento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação – SME na parceria com as instituições privadas conveniadas. O autor evidenciou que a privatização da educação infantil contribui para intensificar a assimetria da oferta educacional, produz retrocessos nas conquistas referentes à valorização docente, além de repercutir de forma direta no direito à educação.

A tese de Érica analisa a efetivação do direito à educação infantil no município de Uberlândia, a partir das orientações do Plano Municipal de Educação, dos Indicadores de Qualidade e da Equipe de Inspeção Escolar. A autora conclui que o direito à qualidade na educação infantil não tem sido efetivado e que a relação público-privada com as OSCs impossibilita que a escola pública cresça.

A tese de Leoclécio teve o objetivo de compreender os desdobramentos da Nova Gestão Pública relacionados ao trabalho do professor e os seus processos de precarização. O autor apontou que as terceirizações irrestritas no serviço público constituem um processo de ‘privatização por dentro’, uma vez que a iniciativa privada é inserida na prestação de serviços públicos. Sobre o trabalho docente, ele identificou a ampliação dos processos de precarização, retirada de direitos e sua desvalorização.

Com isso, esses trabalhos se destacam e contribuem para esta pesquisa, por trazerem dados relevantes sobre o município de Uberlândia e sobre o direito à educação infantil. Apresentam, ainda, dados sobre o financiamento e a qualidade da educação no município, analisando documentos oficiais e também sob a perspectiva dos inspetores da rede municipal.

Além das pesquisas acima mencionadas, localizamos o Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação – GPRPPE², que estuda a relação entre o público e o privado na educação desde 2001, apresentando vasto material sobre o tema. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional GREPPE³ tem desenvolvido pesquisas no campo da política educacional, sobre a relação entre os setores público e privado e as implicações para o direito à educação. Essas pesquisas culminaram em livros, artigos, dossiês, entre outros, os quais servirão como fonte bibliográfica.

² Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

³ Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br>. Acesso em: 11 jan. 2026.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental assemelha-se à bibliográfica e a diferença está na natureza das fontes. Ele acrescenta que,

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2008, p. 51).

Nessa perspectiva, Cellard (2008, p. 298) salienta que existe uma abundância de tipos de documentos escritos e várias maneiras de agrupá-los, e afirma que a pesquisa documental “exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento”. Para isso é necessário preparar adequadamente um exame minucioso das fontes documentais identificadas.

Desse modo, nessa pesquisa documental, serão utilizados como principais os seguintes documentos: a Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96); o Plano Nacional de Educação (13.005/2014); o Plano Municipal de Educação de Uberlândia (12.209/2015); os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; a Lei Orgânica do município de Uberlândia; Decretos e Leis Municipais; o Projeto Político Pedagógico das Instituições pesquisadas; os Planos de aula; e os Projetos educacionais, dentre outros que se fizerem relevantes.

A pesquisa de campo visa buscar informações nas instituições de ensino selecionadas para a coleta de dados. Segundo Gonsalves (2001),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001, p. 67).

De acordo com José Filho (2006, p. 64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Nesse movimento de estudo da realidade, optamos pela perspectiva do referencial ancorado no materialismo histórico-dialético. Esse método considera que “A realidade é uma

multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais” (FREITAS, 2007, p. 47).

Ressaltamos que, no materialismo histórico-dialético não é oferecido um conjunto de regras, justamente porque para Paulo Netto (2011, p. 52) o método “não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação”.

Assim, de acordo com o método operacionalizado por Marx, é necessário ser fiel ao objeto, isso significa que é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. Em síntese, para Paulo Netto (2011, p.53) “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. Com isso, o pesquisador exerce papel ativo no materialismo histórico-dialético.

Assim, esta pesquisa, ao levar em consideração a abordagem do materialismo histórico dialético, se propõe a um exame de como o seu objeto de pesquisa se desenvolveu historicamente, indo além de uma simples descrição do real. O trabalho teve como objeto de pesquisa, a relação público-privada/conveniamiento com as OSCs, e sua repercussão na qualidade da oferta da educação infantil no município de Uberlândia.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação⁴, a Rede Municipal de Uberlândia possui 67 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e 52 Organizações Sociais Cíveis (OSCs) que atendem à educação infantil. Os dados revelam um número expressivo de OSCs que atuam diretamente na oferta da educação. Com o intuito de analisar e avaliar a efetivação do direito à educação infantil de qualidade, e considerando as dimensões pedagógicas e de infraestrutura na análise dessa qualidade, delimitamos como campo de estudo as Instituições de Ensino mantidas pelas OSCs. Em função dos limites da pesquisa, selecionamos 1 (uma) Instituição Mantenedora que possui 4 (quatro) Unidades Escolares, e que atendem em média 1.072⁵ crianças com idades entre quatro meses a cinco anos, em diferentes bairros da cidade.

⁴ Dados constantes no site da prefeitura municipal de Uberlândia:

<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/02/Lista-escolas-Ed.-Infantil-2026.pdf>

⁵ Dados educacionais constantes no site no endereço eletrônico:

https://www.fn.de.gov.br/siope/consultarConveniadaMatriculas.do?acao=pesquisar&nu_seq_conveniada=12212 Acesso em: 31 mar.2026.

Com isso, o *locus* da pesquisa serão as quatro instituições situadas em diferentes bairros da cidade de Uberlândia. As técnicas utilizadas serão a observação do trabalho docente, suas práticas pedagógicas e a infraestrutura dos centros educacionais que favoreçam o desenvolvimento do educando. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário, e organizados em diário de campo para compreender as situações que se conectam com a problemática da pesquisa, que busca compreender se o direito à educação infantil, o acesso e à qualidade têm se efetivado diante das relações público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil-OSCs no município de Uberlândia/MG.

Foi realizada a apresentação da proposta de pesquisa à equipe gestora de cada unidade escolar e feito o convite para participarem como instituição coparticipante. Mediante o aceite, foi informado que a pesquisa se iniciaria após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O parecer aprovado foi enviado no dia 7 de fevereiro do ano de 2024, conforme consta no anexo I. Devido ao curto espaço de tempo para realizar a pesquisa de campo, optamos por entrevistar apenas as diretoras dos centros educacionais, totalizando 4 (quatro) entrevistas.

A apresentação da proposta de pesquisa e o convite para a participação de coleta de dados com o corpo docente se realizou de forma presencial em cada unidade escolar, por meio de reunião previamente agendada com a equipe gestora, de modo que não atrapalhasse o funcionamento das práticas pedagógicas. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) a todos os participantes da pesquisa, docentes, auxiliares de sala, supervisoras e diretoras, convidando-os a participar da pesquisa por meio do questionário e observação das práticas pedagógicas.

As observações ocorreram nas quatro unidades escolares, sendo um bimestre em cada. Devido ao tempo, procuramos observar durante uma semana cada turma. Cabe registrar que as escolas têm turmas nos períodos matutino e vespertino, além das turmas de período integral. Diante disso acordou-se, com a direção das unidades, que as atividades de pesquisa aconteceriam no período matutino.

A etapa da coleta de dados por meio do questionário com os profissionais que atuam na educação infantil foi realizada em ambiente virtual. O TCLE, por sua vez, foi assinado de forma presencial, assim como esclarecidas as dúvidas relacionadas à pesquisa. Por meio de informações prestadas pelos diretores escolares, cada centro educacional possui um grupo oficial de repasses por meio do aplicativo *WhatsApp*, no qual estão os gestores, analistas, docentes e demais funcionários. Enviamos o *link* de um formulário para a equipe gestora de

cada unidade escolar pesquisada, que repassou aos docentes e auxiliares de sala por meio desse grupo oficial. Em alguns casos, aos participantes da pesquisa que tiveram limitações para responder ao questionário em ambiente virtual, o questionário foi disponibilizado e entregue pela pesquisadora de forma impressa. O questionário está estruturado com 23 questões, sendo que 8 são de múltipla escolha, conforme consta no apêndice B.

Na etapa de coleta de dados realizada por meio da observação, ficamos no decorrer de cada bimestre escolar em um centro educacional, totalizando quatro ao final do ano letivo de 2024. Em cada unidade, ficamos uma semana em cada turma, e nesse período observamos a rotina da sala no período da manhã, como se desenvolve o trabalho pedagógico, o tempo de brincadeiras, a relação criança/professor, criança/auxiliar, criança/criança. Aproveitamos para ler os documentos da sala como planejamento tanto do docente quanto das auxiliares de sala, calendário com rotina, ver a disposição da sala em relação ao mobiliário e ao ambiente planejado para receber a educação infantil, entre outras observações que se fizeram necessárias.

Quanto à observação, Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. Esse fato implica a elaboração de um planejamento de trabalho e uma preparação do observador. “Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar”.

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. [...] Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação (Lüdke; André, 1986, p. 26).

De acordo com Vianna (2003, p. 9), “as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis”. Contudo, na observação em sala, a presença do observador, pode influenciar o comportamento dos alunos e do professor, e modificar o contexto ou mesmo a situação a ser observada. Buscando minimizar a influência do efeito do observador, planejamos sua presença várias vezes na sala observada, sem coletar dados, a fim de que professores e alunos se acostumassem com sua presença e pudessem agir com maior naturalidade durante a realização da observação. Pelo espaço de tempo, notamos que muitos profissionais ficaram desconfortáveis com a nossa presença, mesmo sendo muito cordiais e

prestativos com as informações. No entanto, ainda de acordo com Vianna (2003, p. 10), “não é possível eliminar de todo a influência da presença do observador – trata-se de uma presença, e isso deve ser considerado nas análises”.

Segundo Vianna (2003, p. 14), “a observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados”. Com isso, diante do planejamento da pesquisa, nos propomos a observar durante cada bimestre do ano letivo um centro educacional, realizando, na medida do possível, o registro imediato das informações coletadas e a sua codificação.

O uso da metodologia da observação, [...] não exclui, entretanto, como não poderia deixar de ser, o emprego de outros métodos de coleta de dados, igualmente válidos nos trabalhos de pesquisa em educação, sendo também possível, no caso da observação direta, a utilização de questionário e entrevistas, técnicas projetivas e análise de registros anteriores envolvendo a mesma temática objeto da pesquisa (Vianna, 2003, p. 14).

Dada à relevância dessa técnica para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, foi realizada a observação simultaneamente à análise documental, à entrevista e à aplicação do questionário.

Por meio do questionário, buscamos alcançar o maior número de profissionais da educação (docentes e auxiliares de sala) que atuam nessas instituições. Para a entrevista semiestruturada, os gestores das unidades escolares pesquisadas foram convidados a participar. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “[...] 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”.

Realizamos um total de quatro entrevistas para a busca de informações e dados que contribuíram para os resultados do processo investigativo. Analisamos o Planejamento anual, mensal e semanal dos profissionais que atuam na educação infantil, relacionando-os com a sua prática em sala de aula. Analisamos, ainda, o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Para além dos instrumentos mencionados, é importante salientar o uso de imagens a fim de retratar com riqueza de detalhes alguns dos espaços visitados durante o processo da pesquisa. Elas estão reproduzidas e divulgadas na pesquisa, com o consentimento das Instituições de Ensino por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Uso de Imagem.

Os participantes da pesquisa, conforme já mencionado, concordaram ao assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi entregue pessoalmente a todos os

profissionais. Salientamos que o armazenamento adequado dos dados coletados é de responsabilidade do pesquisador, assim como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.

O TCLE foi entregue e explicado e cada unidade escolar, conforme acordado com cada gestão. Após o retorno dos Termos de Consentimento dos participantes dispostos a colaborar com a pesquisa, foi enviado o link do questionário em formato de formulário, e para as entrevistas com os diretores escolares foi feito o agendamento de dia e horário.

As entrevistas foram transcritas e, após a conclusão da coleta de dados, foi feito o “download” dos dados coletados para um dispositivo local, e apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, tendo sido tomado o mesmo cuidado com os registros do TCLE. A qualquer momento, e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados pode ser solicitada ao pesquisador pelo participante da pesquisa. O material coletado com a entrevista, questionário e realização da pesquisa será armazenado em arquivo digital e guardado por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término do estudo, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Foram participantes da pesquisa os profissionais que atuam nos Centros Educacionais previamente selecionados, mantidos pelas Organizações da Sociedade Civil, na Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Esses profissionais são docentes e auxiliares de sala que atuam na educação infantil, creche e pré-escola.

A pesquisa tem caráter voluntário, sendo, portanto, excluídos os profissionais que não manifestaram o desejo de participar da investigação ou que em determinado momento da pesquisa desistiram de contribuir com o estudo.

A pesquisa com seres humanos envolve riscos. Nesta, por se tratar de uma investigação qualitativa, que explorou a qualidade da educação infantil ofertada pelas Organizações da Sociedade Civil conveniadas com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, envolvendo dimensões políticas, pedagógicas e de infraestrutura, os pesquisadores terão postura ética no decorrer da coleta e análise de dados.

Contudo, mesmo com esses cuidados, pode haver desconforto durante a gravação de áudio das entrevistas, medo de não saber responder ou de ser identificado, mudança de postura diante da observação e ainda o risco da quebra de sigilo.

A pesquisa envolveu uma etapa online, que foi o questionário. Reconhecemos que o ambiente virtual possui riscos, como a invasão aos dados e a privacidade, além da divulgação de dados confidenciais. No entanto, a pesquisadora compromete-se a tomar as medidas cabíveis

para evitar que ocorra violação ao ambiente virtual, como manter os dados em seu computador pessoal e não em arquivo em ‘nuvem’, e não compartilhar em hipótese alguma os dados coletados com terceiros.

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, solicitamos aos participantes o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa, para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Esclarecemos previamente todas as informações e objetivos que envolvem as pesquisas, com o intuito de transmitir segurança e confiança aos participantes durante todo o processo.

Quanto à possibilidade de identificação dos participantes e/ou quebra de sigilo, a pesquisadora tomou todos os cuidados para que isso não ocorresse em hipótese alguma, sendo criados nomes fictícios para os Centros Educacionais pesquisados e códigos alfanuméricos para citar os depoimentos no decorrer da análise, havendo, assim, um compromisso com o sigilo das identidades.

Com isso, a participação dos profissionais que atuam diretamente nos Centros Educacionais é de fundamental importância como fonte principal de construção do *corpus* desta investigação. Esses profissionais podem se beneficiar, pessoal e profissionalmente, como colaboradores na construção de um espaço reflexivo sobre a sua atuação profissional, contribuindo para melhorar ou aprimorar suas condições de trabalho e práticas pedagógicas. A pesquisa pretende apresentar contribuições relevantes no campo da educação infantil e reflexões sobre a qualidade dessa etapa da educação ofertada pelo município de Uberlândia no que se refere à relação público-privada estabelecida para a oferta desta etapa da educação.

1.2 Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado com a parte introdutória constituída por: justificativa, objetivos, levantamento bibliográfico e metodologia. Ao longo do trabalho, temos ainda o desenvolvimento da pesquisa com a fundamentação teórica. Discorremos sobre as políticas neoliberais com o enfoque na educação, assim como tratamos do conceito de qualidade da educação e como esse comparece nos documentos nacionais e na legislação brasileira, com o enfoque na educação infantil, delimitando o nosso campo de pesquisa. Por fim, apresentamos os dados referente à pesquisa de campo sobre a qualidade da educação infantil ofertada nas instituições mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs.

Após a introdução, na segunda seção, fizemos a análise das políticas neoliberais no intento de compreender as políticas públicas para a educação infantil. Na terceira seção, buscamos pesquisar e contextualizar o conceito de qualidade na educação infantil, compreendendo o processo histórico que influencia no processo educacional até o momento atual. Na quarta seção, delimitamos onde ocorre a pesquisa, buscando compreender tanto o município quanto as instituições coparticipantes

Na quinta seção, trouxemos dados para a análise sobre a qualidade da educação infantil ofertada pelas instituições privada em convênio/parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia. O termo qualidade é bem amplo; assim, para a educação infantil, defendemos que uma instituição que oferte essa etapa da educação deve garantir uma proposta pedagógica que considere a criança na sua integralidade. Entendemos que o termo qualidade não é neutro e existem várias questões relacionadas; por isso, delimitamos cinco categorias de análise, que são: Estrutura física das instituições de educação infantil; Formação e Valorização profissional da educação infantil; Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil; Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil; Gestão da educação e gestão escolar.

A sexta seção está composta pelas considerações, destacando as análises principais e, por fim, destacam-se as referências utilizadas no trabalho, os Apêndices e o Anexo, que são compostos de documentos que nortearam a realização da investigação.

2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO

Para compreender melhor o nosso objeto de pesquisa que aborda a relação público-privada na educação infantil em Uberlândia, Minas Gerais, com enfoque na análise sobre a qualidade da educação ofertada na Rede Municipal de Ensino que se realiza por meio da ‘parceria’⁶ com as instituições privadas denominadas Organizações da Sociedade Civil – OSCs, é importante a análise das políticas neoliberais que buscam compreender as políticas públicas para a educação infantil.

Assim, buscamos apresentar como o direito à educação tem sido influenciado pelo neoliberalismo, com o propósito de compreender também a sua relação nas políticas educacionais e na qualidade educacional. A educação no Brasil é marcada constantemente por políticas públicas e transferência de responsabilidades. Contudo, a legislação brasileira vem reconhecer o direito educacional de forma gratuita, designando ao Estado o dever de garantir tal atendimento.

Entretanto, o que temos presenciado de forma articulada e concreta é o desmonte da educação, a desqualificação e descaracterização dos serviços públicos, o setor privado sendo colocado como solução para os problemas educacionais, a educação se efetivando por meio de arranjos institucionais diversos, avançando cada vez mais, como afirma Dourado (2020, p.17), “em novas formas de apropriação do fundo público pelo setor privado”.

Cria-se um discurso que afirma que a esfera pública é ineficiente e que é necessário que se estabeleçam parcerias entre o público e o privado. Com isso, engendram a Reforma do Estado, com o ideário de privatização e cortes no orçamento público, buscando atender à lógica do capital, priorizando o “econômico” em detrimento do “social”.

⁶ A Lei 13.019/2014 estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, traz em seu artigo Art. 2º, inciso III, o termo parceria como sendo “Conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação” (Brasil, 2014). Contudo, nesta tese, o termo ‘parceria’ aparece em destaque, pois entendemos que o mais adequado seria ‘relação’ entre o setor público, no caso do município de Uberlândia, a Secretaria Municipal de Educação e o setor privado, representado pelas OSCs. Assim, como afirma Silva (2017, p. 40) “[...] relação público-privada constitui-se da ligação direta entre dois setores da sociedade, um de ordem estatal (Estado/Governo) e outro de ordem privada (Mercado/Empresas/Setor Produtivo não Estatal), de tal forma a estabelecer situações de ‘troca’, onde o objeto desta é de um lado os recursos financeiros e do outro a prestação de serviços”.

No primeiro momento, analisamos o ideário neoliberal e suas concepções; em seguida, abordamos os ideais neoliberais e a sua influência e interferência na educação infantil; por fim, realizamos um breve histórico sobre a inserção da lógica de mercado e a concepção da educação como mercadoria, efetivada pela ‘parceria’ público-privada, revelando conjunturas marcadas pela hegemonia de políticas neoliberais.

2.1 A escola e as políticas neoliberais

Podemos dizer que o Estado neoliberal no Brasil é uma tragédia histórica⁷, é a expressão pós-moderna do poder oligárquico-burguês no país, refletindo historicamente o poder social das classes dominantes brasileiras. Alves (2024, p. 14) aponta que “a ideologia da classe dominante é a ideologia dominante na sociedade” e, nesse ponto, as classes subalternas nunca conseguiram disputar a hegemonia intelectual e moral na sociedade civil.

A burguesia que fez o Golpe de 1964 e sustentou o regime militar foi a mesma que operou a transição segura para a democracia política na década de 1980 e produziu e apoiou o candidato que implantaria o programa neoliberal no Brasil, Fernando Collor de Mello (Alves, 2024). Nas décadas seguintes, tanto os governos de direita quanto os de esquerda contribuíram para a consolidação do Estado neoliberal no Brasil.

Para Alves (2024, p.17), “o PT, partido histórico da esquerda brasileira, passou por um Grande Transformismo e conformou-se com a reprodução da ordem dominante”. O autor acrescenta ainda que,

O neoliberalismo eliminou a política, mas isso só ocorreu devido à eliminação do protagonismo antagônico da esquerda social e política contra a ordem burguesa. [...] assim, a morte da política pelo neoliberalismo é a morte da esquerda social e política capaz de criticar a ordem burguesa (Alves, 2014, p. 18).

Assim, tanto o neoliberalismo quanto a transformação dos partidos de esquerda no Brasil contribuíram para consolidar o Estado neoliberal, que se originou de uma crise orgânica – crise econômica, política e ideológica – no Brasil, na década de 1980. O governo de Sarney (1985 a 1989) foi incapaz de enfrentar essa crise, que vinha se desenvolvendo desde a crise do Milagre Econômico na década de 1970.

⁷ O termo ‘tragédia histórica’ é utilizado por Alves (2024) ao afirmar que o Estado neoliberal é a expressão não apenas do fracasso histórico da classe operária e de seus intelectuais orgânicos, como também é a expressão do novo processo de subjetivação de classe que consolidou a hegemonia neoliberal a partir da década de 1990.

As eleições de 1989 e o Plano Real de 1994 apresentaram-se como oportunidades para resolver a crise orgânica do capital no Brasil e instaurar a nova hegemonia neoliberal da classe dominante brasileira (Alves, 2024). Ambos se manifestaram na forma de revoluções passivas, que Coutinho (2012, p. 118) explica:

[...] uma revolução passiva implica sempre a presença de dois momentos: o da “restauração” (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”) e da “renovação” (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes).

Nas eleições de 1989, duas forças antagônicas da política nacional disputaram o segundo turno: de um lado, Fernando Collor de Mello, alinhado à direita, e do outro, Luiz Inácio Lula da Silva, sindicalista, pelo PT – Partido dos Trabalhadores. Collor foi eleito com 53% dos votos válidos e assumiu a presidência em 1990.

Em seu governo adotou premissas do ‘Consenso de Washington’⁸, e criou o Plano Collor que, de acordo com Rodrigues e Jurgenfeld (2021, p. 151) “contemplava a abertura comercial produtiva e financeira, privatizações, a partir da criação do I Plano Nacional de Desestatização – I PND, e uma tentativa de estabilização dos preços da economia brasileira”.

A partir de 1990, o Brasil assume uma posição subalterna em relação à mundialização do capital. Assim, de acordo com Alves (2024, p. 120) “a burguesia brasileira aderiu com entusiasmo ao Consenso de Washington, promovendo a liberalização comercial e a abertura financeira, que fortaleceram ainda mais a fração rentista-parasitária da burguesia”. Constituiu-se, assim, o novo Estado neoliberal, responsável por organizar a materialidade política da dominação de classe.

Collor não teve êxito, e junto a reformas econômicas fracassadas, surgiram também denúncias de corrupção, que fizeram com que ele sofresse um processo *de impeachment*, deixando a presidência da República em dezembro de 1992. Com a sua saída, o vice Itamar Franco assume a presidência até 1994.

Um dos principais marcos da sua gestão é a implementação do Plano Real. Rodrigues e Jurgenfeld (2021, p. 172) afirmam que “por meio do estudo de sua política econômica,

⁸ “O Consenso de Washington é um conjunto de recomendações econômicas que foi formulado no final da década de 1980 para ajudar países em desenvolvimento, especialmente na América Latina, a estabilizar suas economias e a promover o crescimento. As recomendações surgiram a partir de um consenso entre instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos (Alves, 2024, p. 120).

consubstanciada na renegociação da dívida externa, no Plano Real e nas privatizações, é possível entender o quanto o seu governo, à frente da presidência do país, foi um reforço do neoliberalismo no Brasil”.

O Estado neoliberal foi firmemente estabelecido com as políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), que incluíam privatizações e abertura financeira. De acordo com Filgueiras (2006, p. 186),

Esse processo, de implantação e evolução do projeto neoliberal, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o MSI e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula).

Com isso, o governo de esquerda, representado por Luiz Inácio Lula da Silva, que governou por dois mandatos seguidos, nos anos de 2003 a 2010, reafirmou a dominação da oligarquia financeira, promovendo ajustes pontuais que beneficiaram a burguesia. Alves (2024, p. 122, grifos do autor) corrobora essa assertiva, ao afirmar que *“O lulismo, assim como o varguismo, acabou por reforçar a estrutura política de dominação oligárquica, sem alterar a composição da classe dominante”*.

Enquanto o governo de FHC lançou as bases do Estado neoliberal, os de Lula e Dilma (2003 – 2016) não promoveram mudanças significativas para enfrentar as estruturas fundamentais do Estado neoliberal. Nesse ponto, Alves (2024, p. 128) afirma que “se a direita neoliberal (PSDB) lançou os alicerces da nova ordem burguesa, a esquerda social-liberal (PT) ajudou a afirmar o Estado neoliberal”.

Assim, Lula adotou políticas compensatórias e de transferência de renda com o intuito de combater a pobreza extrema, enquanto preservava o modelo macroeconômico, considerado o alicerce do Estado neoliberal. Ao invés de utilizar o termo privatização, optou pelo termo politicamente aceitável de “parceria público-privado” (Alves, 2024).

Com o golpe de Estado de 2016, consolida-se o Estado neoliberal. Michel Temer e Jair Bolsonaro implementam contrarreformas exigidas pela oligarquia financeira, como a contrarreforma trabalhista e a da previdência. Essa consolidação estabeleceu a responsabilidade fiscal como um pacto com o mercado, como afirma Alves (2024, p. 213): “[...] não há mais margem para conciliar políticas sociais com os interesses do mercado financeiro, considerando

a acumulação de problemas sociais no Brasil (como a precariedade do mercado de trabalho, a crise sanitária, o envelhecimento acelerado da população [...])”.

O governo Bolsonaro (2018-2022) é marcado por ataques às instituições e aos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Ocorre muito desemprego, aumento da pobreza e da fome, negacionismo na gestão da pandemia, o que levou a quase 700 mil mortes pelo Covid-19, cortes nos orçamentos das universidades, disseminação de uma cultura de ódio e da violência, falta de investimento na cultura, entre outros.

A década de 2020 elevou a crise do capitalismo global, e é nesse cenário que Lula é eleito presidente do Brasil em 2023 para o seu terceiro mandato, impedindo a continuação do governo fascista de Bolsonaro como aponta Junior, Miguel e Filgueiras (2023). Os referidos autores revelam que,

No início do governo, a tática discursiva dos porta-vozes do “mercado” era de que o governo Lula deveria ser um governo da frente ampla que o elegeu. Mas, na verdade, maliciosamente, identificava um eventual governo de frente ampla como sendo um governo neoliberal: reconhecem retoricamente a desigualdade, a pobreza e a fome existentes no país, mas não estão dispostos a enfrentá-las, pois para eles o orçamento tem que continuar subordinado ao capital financeiro, priorizando o pagamento dos juros da dívida pública. Em suma, o ajuste fiscal permanente deve ser a prioridade do “governo de frente ampla” (Junior, Miguel e Filgueiras, 2023, p. 4).

De acordo com Alves (2024, p.218), o pacto com a austeridade fiscal foi uma escolha política do governo Lula. “O Novo Arcabouço Fiscal é a nova carta ao povo brasileiro, assim como a de 2002. Nela está implícito o compromisso de reduzir estruturalmente os gastos com saúde, educação e previdência social no Brasil [...]”. Render-se à austeridade fiscal significa voltar-se contra a sua própria base social de apoio político, efeito do Grande Transformismo da esquerda, apontado por Alves (2024).

Para Junior, Miguel e Filgueiras (2023, p. 8), “Lula ganhou a eleição com o voto dos mais pobres. Ganhou com o compromisso de fazer um governo que novamente minorasse suas agruras e ampliasse seu horizonte de possibilidades”. Ainda que Alves (2024) defenda a ideia da ‘morte’ da esquerda, esses autores afirmam que não se deve perder de vista a luta contra a extrema direita no Brasil e a responsabilidade da esquerda brasileira e das demais forças democráticas antineoliberais, e acrescentam,

O governo Lula, e o seu sucesso, carregam esperanças que vão muito além do Brasil, e mesmo da América Latina. Por conta disso, os olhos do mundo estão postos no maior país da América Latina e cabe às forças democráticas e de

esquerda manterem a chama da esperança acesa, evitando um novo caminho no rumo ao abismo (Junior; Miguel; Filgueiras, 2023, p. 8).

A educação apresenta-se como solução para as desigualdades econômicas, funcionando como mecanismo de ascensão social. O direito à educação é um direito humano fundamental que está amparado por leis e normas nacionais e internacionais. É consagrado como um direito social, contudo, esse direito no Brasil é marcado por políticas públicas de transferência de responsabilidades, omissão e abandono. De acordo com Laval (2019, p. 15/16), “a escola passa por uma crise crônica”, que assume múltiplas formas. Essa crise produz diferentes discursos em prol da necessidade de reformas, que o autor acrescenta: “uma das principais transformações que atingiram o campo da educação nas últimas décadas [...] é a *monopolização* progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal”.

Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) discorrem sobre a onda de reformas, afirmando que,

Tudo isso orquestrado e centralizado pelas organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI dentre outros) que induzem as políticas educacionais dos países por meio de suas “constatações”, “avaliações” e “comparações”. Mesmo que a escola liberal ainda não seja uma realidade acabada e tão somente uma tendência, vemos de todos os lados sinais da presença do neoliberalismo se manifestando na educação por meio da ideia de um conjunto de discursos e de estratégias que vão destruindo a escola pública (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2020, p. 11).

Alguns aspectos dessas estratégias são as precárias condições de trabalho e o sucateamento das instalações físicas das instituições escolares, construindo uma narrativa de que a escola pública não possui qualidade. Elas discorrem que a escassez de recursos, a falta ou a má formação dos docentes e as classes com muitos estudantes revelam uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos; contudo, quando se trata da educação das classes menos favorecidas, a política é rica no discurso e pobre nas ações e nos recursos financeiros. No entanto, existem algumas razões que impendem que o possível se realize, e uma delas está ligada à acumulação do capital, pois tornar realidade esse direito universal requer um amplo financiamento público, o que vai na contramão das políticas que visam diminuir os tributos obrigatórios e aumentar o gasto privado, alargando a esfera do mercado em detrimento da esfera pública.

De acordo com Laval (2019, p. 21), “na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução”. Assim, outra razão que impede o acesso universal a esse direito é o fato das pessoas serem facilmente desviadas da satisfação intelectual, na qual o gozo da mercadoria se

torna a forma dominante de prazer e, por isso, é mais difícil aderirem à cultura transmitida na escola.

Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) corroboram essa assertiva, ao afirmarem que,

A escola coloca questões complexas que não podem ser resolvidas de forma simplista como supostamente quer o neoliberalismo. A escola como qualquer instituição social é um campo de forças, de lutas, de representações simbólicas, de afrontamento de interesses de grupos e, portanto, não pode ser reduzida a uma simples instrumentalização da economia capitalista (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2020, p. 12).

A retórica de que sob o gerencialismo empresarial a escola poderia ter melhores resultados do que sob a lógica da educação pública tem ganhado força nas últimas décadas. Laval (2019, p. 23) acredita que estamos presenciando uma “mutação da instituição escolar que podemos associar a três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. Essas tendências são indissociáveis das que tendem à recomposição em um novo modelo de escola”.

A desinstitucionalização consiste em adequar as demandas que se esperam dessa escola, concebida agora como produtora de serviços, que conduz a mudança progressiva da instituição como forma social, transformando-se em uma “organização flexível”. A desvalorização é constatada na erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição que, inicialmente se dedicava à transmissão da cultura. Eles são substituídos pelos imperativos da eficiência e da inserção profissional. A desintegração, que é a introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola gera ainda mais desigualdades sociais (Laval, 2019).

Esse novo modelo escolar baseia-se na sujeição da escola à razão econômica, em que sua principal função é prestar serviços às empresas e à economia, formando o homem flexível e o trabalhador autônomo. Com isso, a escola perde progressivamente sua autonomia, enquanto vemos uma crescente valorização da empresa como ideal normativo, cujo objetivo é melhorar a qualidade da força de trabalho e, na medida do possível, reduzir o gasto público. Laval (2019) afirma que,

Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos. [...] Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o destinatário do serviço, ou seja, a empresa (Laval, 2019, p. 41).

Nessa lógica, o sistema educacional deve preparar os estudantes para enfrentar as incertezas da vida profissional. O capitalismo flexível ignora o conhecimento e a preocupação com o patrimônio cultural, tendo a escola o papel de transferir aos estudantes as noções de autonomia, de rápida adaptação às mudanças e de mobilidade. Pela lógica neoliberal, é reduzir os conhecimentos que são considerados ‘inúteis’ por não terem ligação com a prática.

No plano social, a educação considerada boa aparece como um investimento no qual a sociedade é levada a buscar pelo melhor estudo, a melhor instituição, estimulada a competir entre as escolas, e delegando aos pais e/ou responsáveis a escolha pelos melhores estabelecimentos. Contudo, há outras características que interferem nessas escolhas, como, por exemplo, as questões sociais, éticas, sociais, econômicas, o número de escolas no município, entre outros.

Essa naturalização da ideia de que a educação pode ser objeto de escolha em um mercado livre se deve ao sucesso das políticas neoliberais nos anos de 1980. Antes de espalhar pelo mundo, a ideologia do livre mercado teve sua aplicação nos Estados Unidos da América com Ronald Reagan e na Inglaterra com Margaret Thatcher. Reagan favorecia o financiamento das escolas privadas, habilitadas a receber o mesmo tipo de ajuda do Estado que as públicas, e implementou o sistema de vales (*os vouchers*) para as famílias.

Ao analisar os argumentos da ideologia neoliberal, é necessário introduzir uma competição entre as escolas, instaurando a livre escolha pelo sistema de vouchers e vendendo-as a empresas ou a comunidades locais. Nesse caso, o Estado teria o papel apenas de fiscalizar e avaliar as instituições de educação.

Nesse contexto, a ideia central é que o fracasso das reformas se deve porque não atacaram a raiz do problema, em um ciclo vicioso, levando a reformas do mesmo tipo, fadadas ao mesmo fim, portanto, trata-se de tirar a educação da esfera pública e entregá-la ao mercado, no qual tanto quem oferece como quem procura age por conta própria, retirando a autoridade política e favorecendo a concorrência e a eficiência.

A escola passa a ser entendida com o propósito de fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. Contudo, a noção da educação como mercadoria pode ser entendida de várias maneiras. Em muitas instituições e estabelecimentos escolares, empresas financiam atividades e aquisições, gerando a publicidade, e professores utilizam recursos pedagógicos, mas também promocionais, para a aquisição de conteúdos educativos, apostilas e outros. Para Laval (2019, p. 141), o que está acontecendo é “uma verdadeira industrialização da formação, cujos efeitos sobre os alunos (aumento de estresse) e sobre os objetivos da educação (produtos

e exercícios diretamente assimiláveis, padronizáveis, normatizáveis, reprodutíveis) não podem ser ignorados”.

Outro fenômeno significativo é a criação de um mercado de novas tecnologias no uso educativo, preconizando a educação a distância para a formação permanente. O avanço desse mercado é acompanhado de um discurso que anuncia o fim dos professores. Assim, ferramentas como a informática e a internet não são vistas como objetos técnicos úteis à aprendizagem, mas, sim, como alavancas que permitirão uma revolução, mudando radicalmente a escola e a pedagogia.

O capitalismo em sua fase neoliberal fortalece e sustenta o novo modelo de educação, que forma o capital humano, cultivando as capacidades utilitárias, impossibilitando os sujeitos de exercerem a cidadania plena, tornando-os incapazes de pensarem por si mesmos, de serem críticos ou compreenderem a complexidade e pluralidade do mundo que os cerca.

Para Cenci (2020, p. 87), “o neoliberalismo é uma racionalidade absolutizadora da lógica do mercado com pretensão de ampliar-se a todas as esferas da sociedade, das formas de sociabilidade às profundezas da subjetividade humana”. Para que essa finalidade seja alcançada, é necessário estruturar a educação a seus moldes, como estratégia central. Acerca disso, Dardot e Laval (2016) discorrem que,

O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. Além disso, devemos deixar claro que esse sistema é tanto mais “resiliente” quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos (Dardot; Laval, 2016, p. 30).

Gentili (1996, p. 1) afirma que o neoliberalismo “expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante”. Segundo os neoliberais, a crise no sistema educacional se explica pelo caráter ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. A educação funciona mal porque foi estatizada, e a ausência de um mercado educacional permite compreender a crise da qualidade (Gentili, 1996). Segundo o autor,

Para os neoliberais, o Estado de Bem-estar e as diversas formas de populismo que conheceram nossos países têm intensificado os efeitos improdutivos que se derivam da materialização histórica destas práticas clientelistas. Ao criticar

enfaticamente a interferência política na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas. Tal questionamento supõe, na perspectiva neoliberal, aceitar que uma sociedade pode ser democrática sem a existência de mecanismos e critérios que promovem uma progressiva igualdade e que se concretizam na existência de um conjunto inalienável de direitos sociais e de uma série de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam (Gentili, 1996, p. 5).

Dessa forma, o discurso neoliberal traz que o conceito de cidadania baseado na concepção dos direitos humanos é falho e carregado de falsas promessas, caracterizado pela falta de reconhecimento no valor individual da competição. Como demonstra Gentili (1996, p.5), “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”.

Na vertente pautada pela competitividade e pela concorrência, a lógica de mercado propõe para as escolas prepararem as crianças para ‘competir, formando uma juventude dentro de sua lógica de mundo’, como mostra Freitas (2018):

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28/29).

Nesse sentido, a educação tem sido objeto de interesse do empresariado para atender aos seus objetivos. A educação agora é vista como um serviço e não mais como um direito, afastando o Estado e justificando a sua privatização, como revela Freitas (2018, p. 29): “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”.

Nessa perspectiva, o discurso neoliberal atribui à escola um papel estratégico, concebendo a educação como um mecanismo de expansão e disseminação da ideologia mercadológica, orientada por padrões de produtividade, eficiência e eficácia. A educação deixa de ser entendida como um direito social e passa a ser vista como uma mercadoria. Laval e Vergne (2023, p. 14) afirmam que “está cada vez menos em causa o ‘senso crítico’ e a ‘formação

do cidadão’, e cada vez mais o ‘capital humano’ e a ‘cultura corporativa’”. Os referidos autores acrescentam ainda que,

A educação é cada vez mais considerada como um bem amplamente privado pertinente a um discurso econômico padronizado; o aluno e o estudante são vistos como consumidores; o objetivo da eficácia econômica prevalece sobre o da emancipação humana. Em suma, a escola, assim como o hospital e a maioria dos serviços públicos, está sujeita à lógica invasiva da rentabilidade e da competitividade a que se dedicaram tanto os líderes políticos da direita como os da esquerda dita governamental (Laval; Vergne, 2023, p. 14/15).

Assim, as transformações da escola estão cada vez mais sujeitas ao mercado e aos imperativos econômicos, acompanhada de uma despolitização da escola, junto a uma terceirização dos problemas e soluções, sendo necessário, portanto, repolitizá-la, entendo que a questão escolar é uma questão política (Laval; Vergne, 2023).

Chauí (2021, p. 9) também ressalta que educação e os espaços de aprendizagem “deixam de ser uma instituição social para se tornarem 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”. A referida autora acrescenta ainda que,

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 (Chauí, 2021, p. 9).

Nesse cenário, vimos a implantação de políticas de avaliação que incentivam a competição e disputas, inclusive no interior das escolas, testes padronizados, guiados por bases nacionais curriculares que ‘medem’ o progresso dos estudantes de forma estreita e restrita, gerando perdedores e ganhadores. Como afirma Freitas (2018, p. 130), “em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores”. Assim, todas as etapas da educação têm influências ideológicas impostas pelo neoliberalismo, incluindo a educação infantil, como veremos a seguir.

2.2 A ideologia neoliberal na educação infantil

A educação infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica, é um direito de toda criança e ganha visibilidade e certo avanço nas políticas e legislação brasileira. Contudo, ao analisar a qualidade dessa etapa da educação, não podemos ignorar o contexto em que ela está inserida.

Vimos que a racionalidade neoliberal tem se apropriado da educação, e a categoria infância também está se tornando uma mercadoria. Assim, Santos (2024, p. 7) aborda esse tema iniciando com a seguinte frase: “As crianças que nos perdoem... ou não!”, se referindo ao fato de falharmos miseravelmente com elas, que se entregam as nossas vontades por já terem desistido de nós, adultos. As que resistem e exigem respeito quase sempre são capturadas pelos diagnósticos, são anuladas, medicadas e perdem suas forças. A referida autora acrescenta que,

Estamos vivendo enquanto sociedade um projeto civilizatório neoliberal que não só ameaça os ideais democráticos, mas fragiliza os direitos e piora ainda mais a situação das minorias vulneráveis, dentre elas dos bebês e das crianças pequenas ao direito de viverem suas infâncias, diversas e múltiplas, como elas (Santos, 2024, p. 7).

Em outras palavras, trata-se da mercantilização da vida, das subjetividades, em que tudo se tornou mercadoria e tudo é descartável. Aos poucos nos tornamos omissos da miséria humana e, como ressalta Santos (2024, p. 8), assistimos “à morte de milhares de bebês e crianças não apenas ou somente em Gaza... E assim, vamos morrendo em vida também, já que não nos permitem nem mesmo sentir, porque logo em seguida somos seduzidos/as por alguma propaganda de algum objeto/produto”, a dor passa a ser abafada pela breve e falsa satisfação de uma compra (Santos, 2024).

Essa racionalidade neoliberal extrapola o campo político e econômico, invadindo a vida cotidiana e impondo a lógica de mercado nas relações humanas. Nesse contexto, como afirma Santos (2024, p. 10), “as crianças e os bebês tornam-se presas fáceis nessa engrenagem em que tudo é mercadoria, e tudo está em disputa”. A autora acrescenta ainda que “precisamos não só adiar o fim do mundo, mas, antes disso, adiar o fim da educação pública”.

As narrativas neoliberais sobre a educação pública colocam em risco o sistema público de educação, disseminando a fragilidade e incompetência do Estado em gerir e prover uma educação de qualidade. Surge o terceiro setor e os empresários da educação com seus relatórios, índices, gráficos e dados para propagar a privatização, como a única saída para salvar a população pobre de um futuro incerto e fracassado. E eles estão ganhando espaços...cada vez mais.

Numa falácia de parceria público-privado, a educação vai deixando de ser um direito e passando a ser um serviço...negociado, barganhado, disputado e lucrativo (Santos, 2024, p. 11).

Esse processo de desvalorização da escola pública está bem presente na educação infantil, em creches e pré-escolas, etapa em que o terceiro setor tem maior atuação. Os bebês e as crianças pequenas ficam desprovidos de espaços pensando e projetados para eles/as e de uma educação pública de qualidade, laica e que promova a igualdade e a equidade, assim como seu desenvolvimento integral.

O tema infância ocupa lugar nos tratados internacionais que abordam os direitos universais das crianças, e a educação se faz presente nesses tratados. Gallo e Meneses (2024, p.22) afirmam que “a história nos alerta para não desconsiderar a importância dos direitos da criança, pois o capital tem demonstrado que é capaz de restabelecer a criança como mão de obra produtiva em nome da maximização de lucros”.

É importante salientar que o capital não se limitou a essa exploração, pois a criança, vista como um sujeito incapaz, tutelado por adultos, foi colocada na condição de minoridade, e como afirma Gallo e Meneses (2024, p. 22), “com tratamento privilegiado nos procedimentos da racionalidade neoliberal”. Os mesmos autores acrescentam:

Diversos dispositivos de poder se ergueram para governar a infância, e no neoliberalismo, sobretudo, as noções etapistas do desenvolvimento da criança foram e seguem sendo essenciais para a introdução das subjetividades, rituais, estéticas e simbologias que normalizam determinadas posturas frente à vida (Gallo; Meneses, 2024, p. 22).

O neoliberalismo se empenha em operacionalizar um certo caminho imposto para a população infantil trilhar, com um discurso da evolução da criança e visando a uma experiência futura rentável. Assim, os autores citados acima afirmam que,

Emerge a *infância econômica*, que se manifesta em diversas práticas. Na educação brasileira, por exemplo, encontramos o regime de subjetivação empreendedor, difundido em larga escala no *socius* neoliberal, e atualmente em plena tomada do território educacional com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assujeitando a infância ao empreendedorismo, funcionando como uma técnica de governo que abastece a necessidade crescente do neoliberalismo pela integração social (Gallo; Meneses, 2024, p. 24, grifos do autor).

O humano se transformou em capital humano e a infância se converteu em investimento. Santos (2024, p. 10) corrobora essa assertiva ao afirmar que “são relações e práticas

padronizadas pelos códigos dos objetivos de aprendizagem da BNCC que tiram várias possibilidades de manifestações e criações não só dos bebês e das crianças, mas também dos adultos e das adultas profissionais”.

Trata-se de um esvaziamento do sujeito e do sentido desses espaços para além da lógica de mercado. Essa política favorece grandes grupos de empresários, que lucram com vendas de kits e materiais didáticos, que ajudam a alcançar tais objetivos/habilidades, e destroem a educação pública. Para Gallo e Meneses (2024, p. 25), “a gestão da infância pelo capitalismo neoliberalizado consagra a radicalidade do projeto, em que a concorrência é fator essencial no alargamento ilimitado do investimento necessário para alcançar a melhor versão das crianças, de cada criança”, e acrescentam,

Podemos afirmar que a infância é a fibra sensível na qual se deposita a subjetividade do presente, e, lamentavelmente, a infância é um território de investimentos capitalistas, em que as camadas históricas mais profundas que compõem o subsolo do sentido do conceito de infância estão carregadas de anonimato, de diversos fragmentos que precisamos destacar para fazer aparecer silhuetas, seres e sujeitos silenciados, para visualizar com nitidez a existência das crianças (Gallo; Meneses, 2024, p. 27).

A ideologia disseminada é que investir nas crianças em seus primeiros anos de vida trará maiores retornos para a sociedade, e isso integra não só técnicas associadas ao mercado, como também ao capital humano, ao bem-estar, à qualidade de vida e à produtividade quando adulto. Sobre o impacto social que promove o ‘empreendedorismo infantil’ desenvolvido em escolas públicas e privadas, Gallo e Meneses (2024) discorrem que,

O empreendedorismo infantil é trabalhado pelas instituições de forma lúdica, alicerçado no brincar, insistindo que não se trata de um programa que coloca as crianças sob a pressão das responsabilidades da vida adulta, que não se trata de negócios, e sim da afirmação da capacidade da criança para entender conteúdos, alcançar objetivos, trabalhar sua personalidade. É justamente nessa justificativa que reside a “riqueza” de detalhes da subjetivação (Gallo; Meneses, 2024, p. 30).

É no ato de brincar que se mobilizam afetos e subjetividades e, nesse caso, vinculadas ao universo do mercado, estabelecendo uma conexão ao modelo da subjetivação empreendedora e gerando, por mais lúdico que seja, uma preocupação com a otimização de si mesmas. Como discorrem Gallo e Meneses (2024, p. 33), “o neoliberalismo produz uma ‘criança do Capital’, empreendedora de si mesma”.

A educação infantil foi estabelecida como etapa educacional e direito de todas as crianças, sem qualquer distinção, contudo, as desigualdades na sociedade também são reproduzidas nos dados educacionais. Existem muitos municípios brasileiros com crianças aguardando uma vaga na creche. A desigualdade socioeconômica também se reproduz quanto ao modelo de escola ao qual as crianças têm acesso, uma vez que tem aumentado o modelo das chamadas ‘conveniadas’.

O crescimento da oferta desse modelo também incorre em um problema de qualidade, que é decorrente das condições de trabalho, jornada, salário, plano de carreira dos docentes, gerando alta rotatividade, além do processo de privatização na oferta, que deveria ser pública.

Está se destacando o aumento do número de instituições ‘parceiras’ das prefeituras, a partir da Lei nº 13.019/14, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC). Grandes grupos se apresentaram no campo educacional, como as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e como Institutos ou grandes Fundações, atuando de diferentes maneiras na educação infantil.

Nesse sentido, as OSCs têm atuado na oferta de vagas e na gestão da educação, estabelecendo o que chamam de convênios/parcerias com as redes municipais, se configurando como uma relação comercial entre as empresas privadas e os municípios. Como afirma Correa (2024, p. 127), “os institutos e fundações têm atuado como disseminadores de valores relacionados ao mercado e ao neoliberalismo em seu sentido mais puro”.

Mesmo com o avanço na legislação que reconhece e valoriza a educação infantil, tanto a CF de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, trazem artigos sobre a descentralização e sob um discurso de autonomia, transferindo a responsabilidade pela oferta da educação para os entes federados e para a sociedade.

No discurso, a descentralização se restringe ao financiamento, ficando o conteúdo e a fiscalização sob a responsabilidade do Estado, assim como determina a lógica neoliberal, na qual o controle e os fins da educação continuam a ser definidos pelo Estado. Contudo, esse controle deixa de existir quando o Estado transfere a gestão da educação para as instituições conveniadas. Os municípios, responsáveis pela oferta da educação infantil, muitas vezes repassam suas obrigações as instituições privadas por meio de parcerias/convenimento, que segundo o discurso de filantrópicas, reproduzem a lógica de mercado.

Com isso, as políticas neoliberais visam atender ao sistema produtivo e a reprodução do capital, desresponsabilizando o Estado e direcionando a educação para atender aos interesses mercadológicos. Freitas (2016) discorre que,

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que da melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade (Freitas, 2016, p. 141).

Construindo um discurso de que o setor privado é mais eficiente que o estatal e com grandes ataques ao caráter público das políticas sociais, o que vemos é a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade e para a esfera privada, promovendo o desmonte da educação pública e a criação de um mercado da educação por meio de ‘parcerias’ e outros arranjos institucionais, como veremos a seguir.

2.3 A inserção da lógica de mercado e o avanço da privatização da educação

É forte e clara a hegemonia burguesa no âmbito estatal e no mercado. No Brasil, após a ditadura civil militar, a sociedade civil (definida como Terceiro setor) passa a ser o *locus* das lutas sociais e de classe. Inicia-se uma setorização das esferas da sociedade, com a sociedade civil (Terceiro setor) sem contradições de classes, uma vez que teoricamente buscaria o bem comum e estaria em oposição ao Estado (Primeiro setor), visto como burocrático e ineficiente, e ao mercado (Segundo setor), que se orienta pela procura do lucro (Montaño, 2010).

Essa ideologia de segmentar as lutas em esferas desarticuladas da totalidade social encobre o real fenômeno, que é a desarticulação do Estado às respostas da questão social. Como afirma Montaño (2010, p. 16), “com tudo isto, o conceito e o debate sobre ‘terceiro setor’ prestam um grande serviço ao capital e à ofensiva neoliberal, nesta luta pela hegemonia na sociedade civil, no interior do processo de reestruturação do capital”.

O termo ‘Terceiro setor’ como bem observa Montaño (2010, p. 53) “não é um termo neutro”. O conceito foi cunhado nos Estados Unidos da América, em 1978, por John D. Rockefeller III, e chega ao Brasil por intermédio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho (Montaño 2010). Como afirma o referido autor, “o conceito ‘Terceiro setor’ foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia”.

Assim, esse termo se constrói a partir de um recorte social que isola e autonomiza a realidade social, como se a questão política pertencesse apenas ao Estado, as questões econômicas ao mercado, e o social ficasse apenas à sociedade civil, construindo um conceito

reducionista. Montañó (2010) expressa que o conceito de ‘Terceiro setor’ possui uma clara falta de rigor teórico e distância ideológica da realidade social, apresentando debilidade.

Supostamente, o “terceiro setor” teria vindo para “resolver” um problema de dicotomia entre público e privado. O público identificado sumariamente com o Estado e o privado considerado como o mercado – concepção claramente de inspiração liberal. Se o Estado está em crise e o mercado tem uma lógica lucrativa, nem um nem o outro poderiam dar respostas às demandas sociais. O “terceiro setor” seria a articulação/intersecção materializada entre ambos os setores: o “público porém privado”, a atividade pública desenvolvida pelo setor privado [...], e ou a suposta superação a equiparação entre o público e o Estado: o “público não-estatal” [...]. e seria também espaço “natural” para esta atividade social (Montañó, 2010, p. 54).

Assim, o conceito de ‘terceiro setor’ composto pela sociedade civil se expande com a suposta necessidade de superar a dualidade público/privado e equiparar público/estatal. Vale ressaltar que o uso do conceito de ‘sociedade civil’ no Brasil tinha características diferentes do uso hoje. Na segunda metade dos anos 1970, novos movimentos sociais faziam frente à ditadura, e nesse contexto de luta, a sociedade civil era sinônimo de tudo que se contrapunha ao Estado ditatorial (Montañó, 2010).

O problema dos autores do “terceiro setor” está em *transportar temporalmente, descontextualizando*, a oposição (empiricamente constatável naquele contexto) entre Estado e sociedade civil – ignorando, assim, as diferenças entre “*aquele*” Estado (militarizado) e “*este*” Estado (democrático e de direito), “*aquela*” sociedade civil (reunida e mobilizada contra um comum inimigo, o Estado ditatorial) e “*esta*” sociedade civil (onde as contradições da classe trabalhadora são debilitadas). Isso denota um problema conceitual, ideológico, histórico, político [...] (Montañó, 2010, p. 133, grifos do autor)

Esse deslocamento temporal e acrítico é funcional ao projeto e à ideologia neoliberal. As bandeiras no contexto ditatorial de reforço à sociedade civil e diminuição daquele Estado tornam-se, no contexto democrático, bandeiras ‘refuncionalizadas’ do projeto neoliberal, situando falsamente o Terceiro setor para além do Estado e do mercado. Ocorre a mudança de caráter das organizações e movimentos sociais dos anos 1960-1980 para os anos 1990, dos movimentos contra o Estado para as ‘parcerias’ com o Estado. Montañó (2010) mostra que

[...] os movimentos sociais, e as ONGs a eles articulados desenvolvem até finais dos anos 80 – onde a Constituição de 88 é um marco histórico e um resultado desse processo – uma estratégia de *enfrentamento/negação* ou de *demanda/pressão* contra ou dirigida ao Estado, entretanto, no contexto dos anos 90, eles passam a incorporar um comportamento de ‘parcerias’, de articulação com o Estado (Montañó, 2010, p. 145, grifos do autor).

As lutas pela democratização se alargaram; contudo, Minto (2010, p. 179) enfatiza que “a transição para a democracia foi, de muitos aspectos uma ilusão”. Porém, o clima gerado pelo fim da ditadura reacendeu os movimentos sociais, e entre as suas reivindicações, estava a luta pela gestão democrática da educação, que como salienta o referido autor:

As discussões e os embates em torno do papel social da educação escolar fizeram que se percebesse com maior clareza a dimensão política desse papel, de modo que os temas que envolvem a gestão/administração escolar e sua democratização passaram a fazer parte dessas discussões e embates (Minto, 2010, p. 180).

Essa e outras bandeiras estiveram presentes no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, que foi resultado de lutas e embates. O Brasil deixava o período militar e ansiava pela democracia. Foi nesse contexto que a ‘Constituição Cidadã’ foi elaborada, mas que também sofreu várias alterações para atender às políticas neoliberais que se instalavam no país. Assim, Minto (2010) nos apresenta que,

A intensa disputa de interesses em torno das definições constitucionais para a educação ficaria também evidente na formação de dois grupos opostos: de um lado, os defensores da escola pública, que formaram um bloco relativamente homogêneo por meio do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*; de outro lado, os defensores dos interesses do setor privado, que representavam desde os empresários do ensino até as escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas (Minto, 2010, p. 181, grifo do autor).

A destinação dos recursos públicos era a questão que mais dividia esses grupos, e nesse ponto, o setor privado, em especial o confessional, saiu vitorioso, ao garantir a possibilidade de receber verbas públicas por meio de incentivos fiscais ou pela concessão de bolsas de estudo (Minto, 2010).

Buscou-se readequar as políticas educacionais aos interesses dominantes, promovendo a descentralização e criando uma ‘concorrência’ entre as escolas e o Estado pela obtenção de recursos. A LDB de 1996 foi outro documento que trouxe contribuições significativas, pois foi formulada em um período em que ocorria a Reforma do Estado, marcando as políticas neoliberais da década de 1990. De acordo com Neves (2004, p. 5), as reformas educacionais que começaram a ser implementadas a partir dos anos de 1990 “fazem parte de uma estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional [...] e têm por finalidade formar certo intelectual urbano de novo tipo”.

No que se refere às alterações que se destacam na indução à privatização, está a Emenda Constitucional 19 de 1998, segundo a qual instituições do Terceiro setor passam a ser

‘parceiras’; como destaca Adrião (2017, p. 20), “tal possibilidade resultou da introdução de dois mecanismos: o contrato de gestão e o termo parceria”.

Montaño (2010, p. 137) afirma que “a ‘parceria’ é com o Estado, porém segue tendencialmente uma política governamental”. Essas parcerias têm clara hegemonia do grande capital e estão engajadas no projeto neoliberal. O contrato de gestão é um dispositivo jurídico, mas também uma forma de o Estado se eximir de suas responsabilidades, transferindo-as para as organizações sociais. As parcerias são regidas pela lei nº 9.790/99, parecido com o contrato de gestão, mas trata-se de um acordo entre as Organizações da Sociedade Civil e o Poder Público (Adrião, 2017).

Sobre as chamadas ‘parcerias’, Montaño (2010) afirma que,

[...] a chamada “parceria” não é outra coisa senão o *repasse de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas*, substituindo o movimento social pela ONG. E essa verdadeira transferência de recursos públicos para setores privados não ocorre sem uma clara utilidade política governamental. O Estado é, portanto, mediante a legislação (leis como do “voluntariado”, do “terceiro setor”, das “Oscip” das “parcerias”) e repasse de verbas, um verdadeiro subsidiador e promotor destas organizações e ações do chamado “terceiro setor” e da ilusão do seu serviço (Montaño, 2010 p. 146, grifos do autor).

Contudo, conforme já explicitado, essas ‘parcerias’ estabelecidas entre o poder público e o privado são respaldadas por lei. A Constituição Federal de 1988 estabelece no art. 213 que “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação [...]”.

Desse modo, temos a educação privada sem fins lucrativos que se subdivide em comunitárias, filantrópicas e confessionais. Temos um ordenamento constitucional que permite a abertura do ensino privado sob o sistema contratual de mercado e das parcerias. Com isso, a privatização da educação, conforme já exposto, é uma prática que está sendo ampliada por meio de contratos para construção e reformas de escolas, aquisição de materiais didáticos, provimento do ensino, entre outros, e tudo custeado com recursos públicos.

Esse processo implica não só o investimento dos recursos públicos na esfera privada, como também na transferência de responsabilidade pela oferta de vagas na educação infantil, onde as instituições privadas se tornam responsáveis pelo trabalho realizado com as crianças, pela contratação dos profissionais, pelas suas condições de trabalho e formação, e ainda,

decisões administrativas e pedagógicas, o que conduz cada vez mais para a privatização total da educação.

Sobre tal processo de privatização, Freitas (2018, p.51) afirma que não existe meia privatização, pois “[...] a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológicos ditados pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público”.

Freitas (2018, p. 54) faz a distinção entre o público e o privado, situando que “público é um bem-comum gerido democraticamente, é uma ‘instituição’ social; privado é uma propriedade de alguém, uma ‘organização’ administrada privativamente – tanto do ponto de vista do *locus* de poder, quanto dos métodos”. A reforma empresarial da educação, como denomina o referido autor, caracteriza o modelo que se quer para a escola e para os demais direitos sociais, e tem a intencionalidade de destruir o sistema público de educação, e não de inserir uma nova gestão pública.

Freitas (2018) utiliza o termo reforma empresarial da educação, caracterizando o modelo que se quer para a escola e para os demais direitos sociais, com a intenção de destruir o sistema público de educação, colocando a escola em um caminho de privatização plena e inserção no livre mercado. Tal reforma elimina o financiamento público, leva as famílias a assumir tal responsabilidade e sugere que a falta de instrução seja inteiramente negligência dos pais, o que promove assim a eliminação dos direitos sociais e o aumento cada vez mais significativo das desigualdades.

De acordo com Martins (2019), a educação pública tem sido objeto de atenção do empresariado, representando para eles um elemento para um projeto de formação moral, intelectual e ideológico. A referida autora afirma que,

Nas últimas décadas, os empresários têm se fortalecido como uma das vozes mais significativas na disputa pelo controle dos conteúdos, métodos e finalidades da educação da classe trabalhadora, ou seja, pela condução da política educativa latino-americana, intensificando seu condicionamento aos interesses privados (Martins, 2019, p. 42).

Freitas (2016, p. 140) corrobora essa assertiva, ao afirmar que “está em jogo nessa política a disputa pelo controle tanto da ‘gestão’ escolar como do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivo, métodos e conteúdos)”. Esses aspectos são fundamentais para o controle ideológico da escola, que aos poucos tem deixado de ser o local de formação do cidadão, uma vez que adere a um novo modelo em que a educação é considerada um bem privado e se limita a produzir “capital humano” para manter a competitividade das economias.

De acordo com Laval (2019, p. 30), “o caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo”. A educação passa a ser submetida à lógica econômica e ser considerada uma atividade com custo e retorno.

Gentili (1996, p. 7) destaca que,

[...] quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esse emprego e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade (Gentili, 1996, p. 7).

Ou seja, a capacidade do indivíduo em se adaptar às demandas do mercado de trabalho restringe a função social da educação. Como mostra Gentili (1996, p. 7), “a educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas”. O referido autor acrescenta ainda que para os neoliberais,

[...] as instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais. A interferência estatal não pode questionar o direito de livre escolha que os consumidores de educação devem realizar no mercado escolar. Apenas um conglomerado de instituições com essas características pode obter níveis de eficiência baseados na competição e no mérito individual (Gentili, 1996, p. 9).

Com enfoque na eficiência, no controle de resultados, no gerencialismo e na lógica privada, o objetivo que tem se revelado é de o Estado deixar de ser responsável pelo desenvolvimento social, atuando com a função de regulador, por meio de estratégias de privatização e terceirização em diversos âmbitos, inclusive na educação.

Gentili (1996, p. 2) destaca que “na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”. Nesse sentido, os ‘problemas’ da educação na perspectiva neoliberal como a exclusão, qualidade e discriminação educacional resultam da própria ineficácia e incompetência da escola e dos que nela trabalham.

Isso constrói um discurso político de ‘democratizar’ a escola, reconhecendo que, para tal, é necessária a realização de uma reforma administrativa, introduzindo mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia, denominando isso de qualidade da educação. Sobre essas reformas educacionais, Laval (2019), apresenta que:

As reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova “gestão” das escolas e à “profissionalização” dos docentes são fundamentalmente “*competitvity-centred*”. A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada (Laval, 2019, p. 18, grifos do autor).

De acordo com Freitas (2016, p. 142), “com essa política privatista, a escola pública vai recebendo cada vez menos recursos e cria-se uma espiral negativa: menos recursos, menos qualidade, mais privatização”. Com isso, o que se observa é o crescimento do setor privado, sob o discurso da ineficiência do setor público, o controle ideológico da escola com vista a formar de acordo com a lógica econômica a associação, a meritocracia e a responsabilização, menos interferência do Estado e, conseqüentemente, uma acumulação contínua por parte do empresariado, que passa a entender a educação como parte importante dessa estratégia de acumulação.

O aparato legal institucional buscou manter formas de articulação entre Estado e mercado, alterando o texto constitucional com vistas a respaldar mecanismos de privatização da educação, atendendo à lógica do capital. Nesse sentido, a terceirização das escolas para as organizações sociais dá início ao processo de criação do mercado educacional, o que pode levar à destruição do sistema público de educação, ao transferir recursos para a iniciativa privada e inserir as escolas no controle político e ideológico ditado pelas organizações mantenedoras privadas ou confessionais.

A incorporação da lógica de mercado na educação pública municipal efetivada pela ‘parceria’ público-privada se revela em conjunturas marcadas pela globalização, pela hegemonia de políticas neoliberais, por constantes pressões do setor econômico, por reformas do Estado e por redefinição das políticas sociais e educacionais. Nessa conjuntura tem se manifestado uma crescente valorização do mercado como regulador das relações sociais, organizando o funcionamento do setor público.

Esse processo de convênio público-privada é amparado por leis e normativas que regulamentam e legitimam as diferentes formas de privatização do setor público. É importante entender esses pressupostos, bem como as finalidades que estão envoltas na parceria público-privada em educação, que garantem a inserção da lógica de mercado.

Com isso, o direito à educação, mesmo fundamentado como universal, ainda não é ofertado aos cidadãos sob os preceitos da igualdade de oportunidades e condições, o que pode

gerar o desenvolvimento da educação de forma desigual e excludente. A contratação/parceria de empresas/organizações privadas para assumir a gestão e o funcionamento das escolas públicas é um meio para a oferta de vagas; porém, isso envolve a gestão do público sendo efetivada pelo privado e, mais ainda, revela a fragilidade e/ou omissão do poder público tanto na oferta quanto na fiscalização da educação.

3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de qualidade é plural, pois esse termo pode ser definido a partir de diferentes perspectivas conceituais. O conceito de qualidade na educação não é neutro, principalmente na educação infantil, pois existem várias questões relacionadas à estrutura e ao espaço físico, a vagas e a matrículas, a recursos pedagógicos, administrativos e financeiros, assim como a aspectos relacionados a condições de aprendizagem, alimentação, relação com as famílias e políticas públicas.

Com isso, pretendemos compreender o termo ‘qualidade’ na educação infantil, como ele se apresenta na legislação nacional brasileira e como é tratado nos documentos elaborados após a Constituição Federal de 1998. Em seguida, buscamos analisar o conceito de qualidade, observando os seguintes aspectos: Condições de Funcionamento e Estrutura física das instituições de educação infantil; Formação e Valorização profissional da educação infantil; Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil; Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil; Gestão da educação e gestão escolar.

3.1 Educação Infantil na Legislação Nacional Brasileira

O direito à educação infantil consiste em educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos de idade. Ela se torna primeira etapa da Educação Básica e ganha legitimidade com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – promulgada em 1996.

O atendimento em creches e pré-escolas no Brasil, por muitos anos, foi caracterizada por uma visão assistencialista, se limitando a cuidados pessoais e de higiene. Como mostra Oliveira (2002, p. 37), a contribuição da LDB é decisiva para a educação infantil, pois ela passa a ter um papel no sistema educacional, “o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores”.

Tanto a CF de 1988 quanto a LDB de 1996 trouxeram novas perspectivas ao atendimento das crianças pequenas no que se refere à prática educacional, ao planejamento curricular, ao desenvolvimento integral, dentre outros. Essa etapa da educação ganhou visibilidade e passou a integrar a Educação Básica.

Desde a promulgação da CF de 1988, foi elaborada uma série de políticas educacionais embasadas em projetos, leis, decretos e emendas constitucionais, as quais subsidiaram a formação de currículos e políticas implementadas nas escolas de educação infantil em todo o país. Entre eles, se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº9.394/96; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998; os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil de 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI do ano de 2009; a Emenda nº 59/2009; o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017.

A CF de 1988 no art. 208 indica que o dever do Estado com a educação se efetivará mediante a garantia de “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, e no art. 211, indica o município como principal responsável pela garantia desse direito. A LDBEN de 1996 reforça essa determinação, afirmando a responsabilidade dos municípios pela oferta de educação infantil, em regime de colaboração com a União e os Estados.

O RCNEI foi composto por três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. Apresentado pelo MEC em 1998, nesse mesmo ano, foi elaborado o documento ‘Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil’, período em que o presidente do Brasil era Fernando Henrique Cardoso e o país passava por reformas educacionais. Como aponta Rosenberg (2002, p. 42), “essa reforma, adotando orientações economicistas, procura adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à nova ordem mundial”. Naquele contexto estabeleceu-se o ensino fundamental como a etapa da educação na qual deveriam concentrar-se os recursos, em detrimento das outras etapas como o ensino médio, educação de jovens e adultos e a educação infantil.

Para Andrade (2010, p. 99), o RCNEI constitui-se “apenas de um conjunto de sugestões e subsídios para os professores de creches e pré-escola”. Já para a autora Ávila (2023),

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 (Ávila, 2023, p. 105).

Tivemos ainda a elaboração das DCNEI, aprovadas em 1999, e reformuladas em 2009, segundo as quais as creches e pré-escolas são reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil. Vieira e Baptista (2023, p. 60) consideram se tratar “de um documento essencial por meio do qual o Brasil enuncia qual deve ser a identidade dessa etapa educativa e, consequentemente, dos profissionais que nela atuam”.

Tais Diretrizes estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as instituições de educação infantil. Para Andrade (2010, p. 101), “as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, de caráter mandatário, propuseram novas demandas para as instituições da área, especialmente em relação às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos”. A referida autora acrescenta ainda que:

Ao reconhecer a importância da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil, as Diretrizes Curriculares reafirmam a necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos no trabalho educativo com as crianças, pois, para transformar espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças é necessário que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância (Andrade, 2010, p. 103).

Nesse ponto, ressaltamos que, além das professoras, existem outros profissionais presentes nas atividades desenvolvidas e na interação com as crianças da creche e da pré-escola. Esses, geralmente são denominados de auxiliares, educadoras ou até profissionais de apoio escolar. Portanto, existe uma diversidade de pessoas atuando diretamente na educação infantil sem apresentarem formação ou com carreiras profissionais diferentes.

Com a expansão e a institucionalização da educação infantil, a legislação educacional brasileira começa então a estabelecer e definir alguns requisitos para os trabalhadores da área. De acordo com Vieira e Baptista (2023, p. 135), o quadro histórico cuja profissionais predominantemente não tinham formação para atuar na educação vem sofrendo modificações nas primeiras décadas do século XXI, sendo possível verificar novas concepções refletidas na legislação educacional. As autoras afirmam observar “um processo de profissionalização na educação infantil, processo que acompanha as transformações nos modos de socialização e educação das crianças pequenas nas nossas sociedades, e que trazem consequência para a valorização do trabalho na área”.

Com a institucionalização da educação infantil e a sua formalização como etapa da Educação Básica a partir da CF de 1988, entende-se, então, a importância da professora como a profissional dessa etapa de ensino. A LDBEN vem reforçar essa normativa, definindo que a

formação mínima exigida aos docentes que atuam na Educação Básica seja em nível superior, em curso de licenciatura. Acrescenta no art. 62, que é “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal”.

Entendemos que a garantia de padrão de qualidade na oferta educacional tem a formação e a valorização dos profissionais da educação como um de seus condicionantes. Com isso, pretendemos discorrer sobre essa questão na próxima seção.

Nesse contexto, tivemos a elaboração do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 no ano de 2001, e podemos dizer que o PNE de 2001 apresentou preocupação com a infância ao afirmar que,

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada (Brasil, 2001, p. 8).

Esse Plano teve sua proposta inicial elaborada em 1998 por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outros, algo que ocorreu nos congressos nacionais de educação, e constituiu-se um projeto originário da sociedade. Foi aprovado pelo Congresso Nacional e contou com vetos significativos do então presidente Fernando Henrique Cardoso no que se refere à ampliação dos gastos públicos e investimentos em educação, desfigurando o projeto inicial. Como afirma Valente e Romano (2002, p. 96), “reduzindo-o a uma carta de intenções”, o que se revelou um descaso das políticas públicas com uma educação de qualidade.

A Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE, foi sancionada pelo Presidente da República com nove vetos: o primeiro foi sobre a educação infantil, na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima. Quatro vetos incidiram sobre o ensino superior, na meta que determinava o número de vagas no ensino superior público, uma vez que vinculava 75% dos recursos da União para a manutenção e desenvolvimento do ensino e expansão da rede federal. Havia a proposta de ampliação do programa de crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada, e determinava a implantação de planos gerais de carreira para os funcionários das universidades federais.

Um outro veto incidiu sobre a meta de ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica. Dois outros vetos foram precisamente sobre o financiamento público

da educação, sobre a elevação do percentual dos gastos públicos em relação ao PIB aplicados em educação, e outro que determinava que as três esferas de Poder, ao elaborarem seus orçamentos, respeitassem as vinculações constitucionais relativas à educação, assim como os valores necessários à garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino. Por último, o veto incidu sobre o dispositivo que determinava o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino superior público deveria ser excluído das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino (Valente; Romano, 2002).

Assim, de acordo com Valente e Romano (2002, p. 106), “o presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas”. Os autores afirmam ainda que,

Os vetos impostos ao que foi aprovado no parlamento ilustram o caráter inócuo que a atual administração federal atribui ao PNE. Na mensagem nº 9, de 9/1/2001, na qual comunica os vetos ao parlamento, o presidente da República confessa que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação. As razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial e não quaisquer considerações de ordem “interna” (Valente; Romano, 2002, p. 105).

Com isso, o que determinou os vetos do então presidente não foi o fato de que o governo tivesse um ponto de vista pedagógico diferente e, sim, a doutrina que coloca os gastos sociais como algo hostil à política do FMI. O PNE é aprovado sob a égide do pacto conservador, materializando no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

No tocante à educação infantil, o PNE (2001-2010) apresentou vários aspectos relevantes quanto ao acesso e permanência, organização, mobiliário, recursos, formação, currículo, espaços de aprendizagem, priorizando a qualidade dessa etapa da educação. O PNE apresenta em seu texto que,

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades

de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa (Brasil, 2001, p. 10).

No PNE (2001) a educação infantil foi contemplada em 25 metas específicas e, no que se refere a ampliação da oferta de vagas para esta etapa, estipulou atender no prazo de cinco anos, 30% da população de 0 a 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos, e no prazo de dez anos, alcançar a meta de 50% e 80% respectivamente.

Esse Plano também determinou padrões mínimos de infraestrutura das instituições de educação, e estabeleceu a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil com o intuito de atingir a meta para a formação de professores, de maneira que, em cinco anos, todos os professores tivessem formação específica de nível médio e, em dez, 70% tivessem formação de nível superior. Contudo, como afirma Dourado (2010, p. 684), “o PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento”, não se constituindo como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional.

Em 2014, é aprovada a Lei 13.005 que institui o PNE com vigência de dez anos (2014 – 2024). Esse Plano trouxe importantes contribuições para a educação infantil, estabelecendo a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação da oferta de vagas na creche, para atender 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 até o final da vigência do Plano. Côco *et al.* (2015, p. 80) afirmam que “indicadores educacionais assinalam essa distância entre a oferta destinada à faixa da pré-escola (com melhores indicadores) e à da creche”. A referida autora apresenta que:

Em face disso, destaca-se a importância da meta do PNE em buscar avanços no atendimento das duas faixas da EI, ainda que, ao marcar metas próprias a cada faixa, indique que as crianças menores não gozam dos mesmos indicadores objetivados para o avanço das metas educacionais. De todo modo, com as metas próprias à creche e à pré-escola, espera-se que, na elaboração dos planos municipais e estaduais de educação, seja favorecido o avanço de acesso, considerando o direito à educação de todas as crianças (Côco *et al.*, 2015, p. 80).

Esse Plano também discorre sobre a formação inicial e continuada dos docentes e a sua valorização na educação infantil. De acordo com Côco *et al.* (2015, p. 82), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil afirmam que as formações docentes “são importantes para o desenvolvimento e melhoria dessa etapa da educação básica, pois constituem o processo de

formação e desenvolvimento profissional relacionados às especificidades da educação para crianças pequenas”.

No PNE (2014-2024), que teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 por meio da Lei 14.934/2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, constam 20 metas com estratégias próprias. Decorridos dez anos da sua vigência, podemos afirmar que as metas relativas à educação infantil não foram cumpridas. De acordo com o ‘Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024’, na educação infantil, até o ano de 2022, o atendimento chegou a 37,3% da população com idade de 0 a 3 anos. Para a população de 4 e 5 anos, a meta prevê a universalização até o ano de 2016, o que não foi alcançado. Em 2022, o atendimento chegou a 93% e, de acordo com o relatório, é necessário incluir mais 425 mil crianças no sistema educacional.

Foi realizado um levantamento em âmbito nacional pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil (Gaepe Brasil), com o apoio técnico do Instituto Articule, consolidado no documento intitulado “Retrato da Educação Infantil no Brasil”. O referido documento (Brasil, 2025, p. 12) afirma que “o atendimento na Educação Infantil avançou ao longo da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2025”.

De acordo com esse relatório, no ano de 2024, embora não tenha atingido a meta 1 do PNE, a cobertura na educação infantil referente à creche, crianças de 0 a 3 anos, atingiu 41,2% de matrículas nessa etapa. Na pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos, o percentual chegou a 94,6%, revelando um aumento de 1,6 milhão de matrículas na educação infantil entre 2014 e 2024, sendo que aproximadamente 1,3 milhão delas foram na creche.

O Documento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostra que cerca de 90% dos objetivos previstos no PNE não devem ser cumpridas⁹. A Campanha afirma ainda que o cumprimento do novo PNE que está tramitando no Congresso Nacional requer a garantia de investimentos públicos adequados na educação.

Em 20 de dezembro de 2017, é homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com o seu texto, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

⁹ Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

Esse documento discorre sobre a importância que a educação infantil tem na vida acadêmica dos estudantes. De acordo com Brasil (2018, p. 36), “como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional”. Apresenta ainda, o conceito de infância, que visa superar o olhar passivo das crianças no processo educativo, concebendo-as como serem que observam, questionam, levantam hipóteses e constroem seu conhecimento a partir da interação, impondo a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas.

Contudo, é necessário considerar o contexto político-social e econômico brasileiro em que a BNCC se torna pauta central do governo brasileiro. No período após o Golpe de Estado de 2016, que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, houve várias tentativas de impor medidas privatistas à educação e de regular a ação educativa. Dentre essas, como ressaltam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 80), foi a “proposta enviada ao Congresso Nacional em 2016, alterando o PNE, incluindo novo parágrafo para determinar que a BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, fosse aprovada pelo Congresso Nacional e não pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)”. Apesar dessa PL ter sido arquivada em 2019, a determinação e regulação da Base foi definida por um novo CNE, composto no período pós-golpe, destituindo os membros que eram contrários às posições governamentais. Sobre a Base Nacional Curricular para a Educação Infantil, os referidos autores acrescentam que,

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência [...] (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 85).

Nesse sentido, ser competente significa utilizar o conhecimento construído, tratando-se de uma visão instrumental, que serve tanto para controlar o que a criança irá aprender, como também o trabalho docente. Outro ponto que chama a atenção na BNCC-EI é o fato de destituir as crianças de menos idade, menores de 18 meses, do status de ‘criança’, classificando-as como ‘bebês’, o que pode gerar uma discriminação no atendimento e um retrocesso da luta pelo atendimento de todas as crianças de zero a seis anos em instituições assumidas pelos sistemas educacionais, e não mais pela assistência social.

Além da denominação de ‘bebês’, a BNCC também faz a seriação, denominando crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “mais pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de “pequenas”. Ao tratar os conhecimentos de modo segmentado, a BNCC se aproxima de uma hierarquização dos conteúdos, de modo que a ideia de currículo reforça um conjunto de práticas ou um rol de atividades pela qual se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

O referido documento se apresenta de forma prescritiva e Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.82) afirmam que “o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996”. Corroborando essa afirmativa, Barbosa, Silveira; Soares (2019) apontam que,

Considera-se que na educação de crianças de 0 até 6 anos de idade não é possível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil com base em linearidades e de modo instrumental, como encontra-se expresso na BNCC. Pelo que se configura, mantida dessa forma, a BNCC declara-se como forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para opressão das crianças e suas famílias. Da forma como está proposta, a BNCC serve de modo equivocado à proposição de um processo avaliativo e formativo homogeneizador tanto das crianças quanto de seus professores (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 4).

Freitas (2018) afirma que “a BNCC atual induzirá a *antecipação da escolarização da educação infantil*, com danos consideráveis às nossas crianças de 0 a 6 anos”. O autor ressalta ainda que os professores não devem ser coadjuvantes desse discurso, que “trará consequências nefastas para os estudantes e para a educação pública”.

Essa estrutura visa disponibilizar o mínimo de conhecimentos à classe trabalhadora, adaptando-se à fase atual do capitalismo. Como afirmam Filipe *et al.* (2021, p. 788), “ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade”. Os referidos autores acrescentam ainda que,

A BNCC é um desdobramento do PNE, em que já constam os direitos e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento a serem submetidos para a aferição da qualidade educacional, vinculada aos índices quantitativos. Ao analisarmos tais marcos legais, observamos que, para além de servirem à justificação da legalidade da BNCC, são peças jurídicas que vêm consolidando, desde a década de 1990 uma tendência à redução do direito à Educação ao direito à aprendizagem, cujo currículo é instrumento para o cumprimento de tais direitos (Filipe *et al.*, 2021, p. 793).

Ela explora as políticas e ideais neoliberais que destacam as competências e habilidade individuais do sujeito, revelando a intenção por trás da base, que está vinculada a uma política que visa a fragmentação e a destruição da educação pública. Barbosa, Silveira e Soares (2019) 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 Enade. 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).

Assim, a educação segue sendo tratada como mercadoria, com concepções pautadas pelo capitalismo e por políticas neoliberais, o que destaca a necessidade da construção efetiva de um projeto democrático e humanizador e que vá na contramão da lógica neoliberal, na busca pelo direito das crianças de 0 a 5 anos de idade a uma educação de qualidade.

No ano de 2023, houve a reinstalação do Fórum Nacional de Educação, que é responsável por coordenar a Conae – Conferência Nacional de Educação e apresentar proposições para o PNE. Veio então a Conae 2024, que teve o PNE como temática única. De acordo com Dourado e Silva (2025),

No período posterior à instalação da política de extrema direita na máquina governamental brasileira, no âmbito da União, presenciamos um marco histórico de participação da sociedade civil visando à elaboração de uma das mais importantes políticas de Estado para o campo da educação: trata-se do processo constituinte do Plano Nacional de Educação para o novo decênio (2025-2034) (Dourado; Silva, 2025, p. 22).

Houve a participação de profissionais da Educação Básica e da Educação Superior, de estudantes, de movimentos sociais e sindicais nas conferências municipais e estaduais no ano

de 2023, com a culminância na etapa nacional da Conae 2024, realizada em janeiro de 2024 em Brasília, Nela foi aprovado o Documento Final, intitulado ‘Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável’.

Essa mobilização em torno da elaboração do novo PNE, como afirmam Dourado e Silva (2025), foi marcada por um paradoxo: por um lado, o desapontamento pela falta de êxito na materialização das metas do PNE e, por outro lado, a esperança renovada na mobilização das entidades de base “em razão do fim da era Bolsonaro, a qual foi sedimentada pelo advento do neofascismo e da autocracia burguesa na máquina estatal da União e ratificada pela eleição de governo de coalização amplo do campo democrático” (Dourado e Silva, 2025, p. 32),

Em março de 2024, o documento final da Conae 2024 foi entregue ao Ministro da Educação com o objetivo de subsidiar a elaboração do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio. Em junho de 2024, o Presidente da República encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL, para instituir o novo PNE, identificado por PL nº 2.614, de 2024.

O Documento Referência da Conferência Nacional de Educação - Conae 2024 afirma que,

O projeto político dos dois últimos governos foi, portanto, não cumprir, nem criar condições para a implementação do PNE 2014/ 2024, em favor de políticas restritivas de direitos, conservadoras e amplamente privatizantes, acentuando, dessa forma, as desigualdades sociais existentes. Agora será fundamental exigir, deste e dos próximos governos, especialmente sob a liderança de um MEC com maior capacidade de coordenação e cooperação, efetivas políticas de Estado para a educação no país (Conae, 2024, p. 13).

O referido documento aponta ainda que “para se atingir a Meta 1 do Plano, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola” (Conae, 2024, p. 18). Esse documento indica também que,

A conjuntura política atual, após a eleição de um governo no campo democrático-popular, resultado de ampla coalizão, indica, portanto, a retomada do Estado Democrático e de Direito, para a construção de políticas públicas de Estado direcionadas à garantia dos direitos sociais, a exemplo da educação (Conae, 2024, p. 13).

No dia 07 de outubro de 2025, foi aprovado no Senado o projeto de lei nº 235/2019 que institui o Sistema Nacional de Educação – SNE. A lei complementar nº 220, foi sancionada pelo

Presidente Lula (PT) em 31 de outubro de 2025. A elaboração do Sistema Nacional de Educação está inscrita no art. 214 da CF de 1988, alterado pela EC. nº 59/09 e assim disposta:

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 [...].

De acordo com Cury (2025, p. 4), “pode-se afirmar que, implicitamente, o Sistema está posto. Entretanto, a positivação no ordenamento jurídico, especialmente de recorte constitucional, carrega consigo uma dimensão mais vigorosa e permanente”. Assim, segundo o referido autor, a lei sancionada eleva a educação a um patamar de “coordenação nacional”.

Cury (2025, p. 14) ressalta que sempre houve uma resistência ao Sistema Nacional de Educação, associado a razões histórico-políticas. O autor afirma que “é crucial o papel de um Estado capaz de garantir um espaço para a defesa de direitos importantes para a participação política na vida social. Ao lado disso, urge a presença participativa da sociedade civil em prol desses objetivos”. E acrescenta,

Desse modo, a “consistência” de um Sistema Nacional de Educação decorre do direito à educação para todos e do dever do Estado em que as finalidades e os princípios da educação devem se efetivar seja naquilo que é nacional, inclusive no respeito às diversidades culturais, seja no que é próprio do regime autônomo federativo. Decorre disto a presença dos adjetivos comum ou do básico, seja na Constituição, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Cury, 2025, p. 15).

Assim, o sistema nacional de educação deve garantir um direito juridicamente protegido, assegurando a cidadania e os direitos humanos, com foco na cooperação mútua com padrões mínimos de qualidade, observando a unidade na diversidade, além de estar articulado ao Plano Nacional de Educação.

Com isso, busca-se retomar a participação social na educação, tornar o PNE um instrumento de planejamento, garantir a educação como direito e implementar democraticamente as suas metas, tornando-o o epicentro das políticas educacionais.

3.2 Qualidade da educação nos documentos nacionais

O termo ‘qualidade da educação’ se apresenta em inúmeros documentos nacionais e internacionais. As políticas para a educação infantil desenhadas no Brasil visam aprimorar a qualidade das instituições que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

Com isso, alguns documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação. São eles:

- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, 2006.
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 e 2, 2006.
- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, 2009.
- Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 2009.
- Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto, 2015.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2018.

É pertinente a análise desses documentos, na busca por apreender como o conceito de ‘qualidade’ se apresenta, e quais os parâmetros e indicadores são abordados para a qualidade efetiva da educação infantil.

Muitas creches e pré-escolas iniciaram seu funcionamento em condições precárias de instalação e até mesmo de serviços básicos, como água, esgoto e energia elétrica. Além dessa carência, muitos edifícios escolares, principalmente na etapa da educação infantil, eram, e alguns ainda são, casas adaptadas, ou espaços que restringem o processo educativo. Isso acontece, por exemplo, com a falta ou precariedade de parque infantil, que priva as crianças de atividades de movimento, interação e exploração ao ar livre, o que pode comprometer seu desenvolvimento físico e sociocultural.

Para Vieira e Silva (2023, p. 3), pensar a infraestrutura escolar é “pensar em um ambiente lúdico, polivalente, amplo, dinâmico, estético, vivo, brincável, confortável, explorável, atrativo, transformável, acessível para todos, rico em desafios, promotor de interações e aprendizagens”. As referidas autoras definem por infraestrutura escolar da educação infantil:

[...] o conjunto de espaços físicos, mobiliários, equipamentos, instalações e materiais pedagógicos acessíveis, para atendimento prioritário às necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas em sua pluralidade, bem como capaz de assegurar condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação e responder às demandas dos demais usuários da comunidade escolar (Vieira; Silva, 2023, p. 3).

A importância atribuída à infraestrutura escolar na educação infantil se deve ao fato de ela ser um dos elementos promotores de uma educação de qualidade. Zabalza (1998, p. 28) coaduna com essa assertiva, ao afirmar que os espaços “transformam-se nos grandes protagonistas da Educação Infantil. E afetam, por igual, a satisfação das crianças que vivem a sua escola por meio deles, como a dos professores (as) que os usarão como recurso básico do seu discurso pedagógico”. Com isso, o espaço também ensina e torna-se uma condição básica para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens, como autonomia, socialização, coordenação, entre outras. Assim, ter acesso a uma infraestrutura de qualidade constitui um direito de todas as crianças.

Diante do exposto, o documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil foi elaborado no ano de 2006, e traz concepções e orientações para a construção e reforma/adaptação dos espaços que atendem à educação infantil. Em seu texto, busca ampliar os olhares sobre o espaço “visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente”. Ressalta ainda que o espaço deve ser lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2006, p. 8).

O documento apresenta uma série de sugestões aos dirigentes municipais de educação, à equipe multidisciplinar, aos arquitetos e aos engenheiros, aos gestores e aos demais profissionais da educação infantil. Discorre também sobre as etapas de elaboração de um projeto, ao afirmarem que “a construção de uma creche ou pré-escola exige um compromisso de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos” Brasil (2006, p. 15).

O material apresenta sugestões para os aspectos construtivos, como o piso, paredes, janelas, portas, iluminação artificial, bancadas, prateleiras, pias, entre outros. Segundo o documento, no espaço para crianças de 0 a 1 ano, compõem este ambiente: sala para repouso; sala para atividades; fraldário; lactário; solário e salas de atividades. Para crianças de 1 a 6 anos; sala multiuso; área administrativa: recepção, secretaria, almoxarifado, sala dos professores, sala de direção e coordenação; banheiros; pátio coberto; áreas necessárias ao serviço de alimentação: refeitório, cozinha e áreas de apoio, tais como: despensa geral, despensa fria, áreas de

recebimento e pesagem de alimentos e cômodo de gás; lavanderia; área de serviços gerais; depósito de lixo; área externa.

Esse documento não possui caráter mandatório, pois nele são apresentadas sugestões de aspectos construtivos com o intuito de subsidiar as adaptações, reformas e/ou construções nos espaços que atendem à educação infantil. Em seu texto introdutório, traz a concepção qualidade, pressupondo uma escola inclusiva, a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto da escola, a organização dos espaços para o desenvolvimento das crianças, espaços esses promotores de aventuras, descobertas, desafios e aprendizagens. Cada sistema de ensino deve adequar a sua realidade, respeitando as características culturais locais.

Já os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol.1- PNQEI, elaborado também no ano de 2006, fazem a distinção conceitual entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade, entendendo os primeiros como a norma capaz de modificar, regular e ajustar o sistema. O documento aponta:

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

Esse documento tem o objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006, p. 8). O PNQEI está dividido em dois volumes. De acordo com o texto do próprio documento, o primeiro volume aborda

[...] aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo (Brasil, 2006, p. 10).

O segundo volume explicita “as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (Brasil, 2006, p. 10).

Abordam, portanto, a concepção de criança como um sujeito histórico inserido em uma sociedade e que partilha de uma determinada cultura. Essa criança tem o direito à dignidade e

ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos (Brasil, 2006).

O documento apresenta também a necessidade de discutir qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade, o que implica necessariamente, encontrar caminhos para superar as desigualdades ao acesso e ao respeito às diversas culturas, à diversidade étnica e de gênero.

No volume dois são apresentadas as competências próprias dos sistemas de ensino, ao afirmarem que a qualidade não pode ser pensada somente no que é oferecido nas instituições de educação infantil, pois dependem do apoio e orientação ofertados pelo poder público. O documento considera como um sistema educacional de qualidade “aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas” (Brasil, 2006, p. 13). Assim, para haver uma educação de qualidade com um patamar satisfatório, é fundamental que o poder público atue em regime de colaboração.

Após caracterizar as instituições de educação infantil no Brasil, o documento então apresenta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 33 - Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil

1. PROPOSTA PEDAGÓGICA
• Contemplam Princípios éticos, políticos e estéticos. • Promovem as práticas de cuidado e educação integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança. • Consideram que o trabalho da instituição é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade. • Explicitam a importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem. • Consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais.

- Desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais.

2. GESTÃO

- As instituições funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.
- A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição.
- A gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral.

Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local.

3. PROFESSORES, PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS

- Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.
- Os professores e professoras tem a função de assegurar cuidados, bem-estar, proteção, promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.
- A equipe de profissionais da instituição de Educação Infantil, composta por gestoras, gestores, professoras e professores, pode ser acrescida de outros profissionais.

4. INTERAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS

- Gestoras, gestores, professoras e professores, profissionais de apoio e especialistas das instituições de Educação Infantil estabelecem entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca.

5. INFRAESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO

- Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças.
- Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham.

De acordo com Campos *et al.* (2011, p. 25), o debate sobre a qualidade da educação infantil seguiu trajetória distinta dos demais níveis de ensino: “as diferentes trajetórias da creche e da pré-escola levaram a concepções de qualidade mais focalizadas nos direitos das crianças”. A preocupação com a necessidade de desenvolvimento da criança pequena levou a diversas iniciativas na educação infantil, procurando se distanciar do modelo assistencialista.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil, sintetizam o que é qualidade:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2006, p. 25).

A essa definição, Campos *et al.* (2011, p. 25) acrescentam como definição de qualidade:

[...] a consideração dos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, consolidados na legislação e nos compromissos firmados pelo país no plano internacional; as diversas necessidades da criança pequena, levando-se em conta sua faixa etária, as condições de vida de sua família; as características culturais de seu meio, sua individualidade; as demandas sociais por apoio às famílias, ao trabalho e participação social da mulher e à educação infantil; os conhecimentos acumulados pela ciência nos campos da educação, da psicologia, das ciências sociais, da saúde etc.; as possibilidades reais das instâncias responsáveis pela gestão da educação infantil e da sociedade como um todo na concretização dessas exigências (Campos, 2011, p. 25).

Assim, os autores mostram que são vários os indicadores que permitem obter informações sobre as condições de funcionamento das instituições de educação infantil, afirmando que, embora cubram apenas alguns aspectos relativos à qualidade, já possibilitam uma aproximação a essa realidade. Cada Parâmetro é detalhado por diretrizes que constarão nos Indicadores.

Os indicadores de qualidade, produzidos em 2009, caracterizaram-se como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil. De acordo com o documento,

O desenvolvimento do trabalho contou com a participação de um Grupo Técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Essa versão foi discutida e alterada em 8 (oito) Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré-testada em instituições de educação infantil, públicas e privadas, de 9 (nove) unidades federadas: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro,

Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (Brasil, 2009, p. 8).

O texto também ressalta que é um instrumento flexível e elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade das instituições, definido por sete dimensões, que são: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasil, 2009).

No referido documento, a qualidade da educação é entendida como responsabilidade de toda a comunidade escolar. Com isso, apresenta sugestões sobre como conduzir a auto avaliação. Ao final, pode-se verificar os seus pontos fracos e fortes, para, em seguida, “todos definirem coletivamente quais são os problemas prioritários, aqueles que devem ser resolvidos primeiramente pela sua urgência e importância”.

Quadro 4 - Dimensão e Indicadores de Qualidade na EI

DIMENSÃO	INDICADORES
1. PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	Proposta pedagógica consolidada
	Planejamento, acompanhamento e avaliação
	Registro da prática educativa
2. MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS	Crianças construindo sua autonomia
	Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social
	Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo
	Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
	Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita
	Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação
3. INTERAÇÕES	Respeito à dignidade das crianças
	Respeito ao ritmo das crianças
	Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

	Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças
	Interação entre crianças e crianças
4. PROMOÇÃO DA SAÚDE	Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças
	Limpeza, salubridade e conforto
	Segurança
ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS	Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças
	Materiais variados e acessíveis às crianças
	Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos
6. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS	Formação inicial das professoras
	Formação continuada
	Condições de trabalho adequadas
7. COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL	Respeito e acolhimento
	Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças
	Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Os Indicadores foram elaborados em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Ação Educativa, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Fundação Orsa. Também participou da elaboração um grupo de trabalho integrado por pesquisadores, gestores, educadores e ativistas do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) (Brasil, 2011).

A qualidade da educação infantil tem sido uma preocupação crescente, principalmente no que diz respeito à avaliação das práticas pedagógicas e das condições de ensino oferecidas às crianças. De acordo com Rodrigues *et al.* (2025, p. 4), “com o desenvolvimento de políticas

educacionais voltadas para a melhoria da educação básica, os indicadores de qualidade têm se destacado como instrumentos essenciais para medir o sucesso e os desafios enfrentados nas instituições de ensino infantil”. Os autores acrescentam ainda que,

Esses indicadores são utilizados para avaliar diversos aspectos do processo educativo, desde a formação dos profissionais até as condições materiais das escolas, e têm como objetivo proporcionar uma base para aprimorar os métodos de ensino e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A presença de indicadores adequados e bem implementados reflete na capacidade das escolas de proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo, fundamental para o desenvolvimento inicial das crianças (Rodrigues *et al.*, 2025, p. 4).

A realidade do acesso à educação infantil de qualidade no Brasil ainda é marcada por muitas disparidades. Em muitas regiões, a falta de infraestrutura adequada, a insuficiente formação dos profissionais e a falta de recursos têm impossibilitado ou comprometido a qualidade dessa etapa da educação básica. Assim, Rodrigues *et al.* (2025, p. 4) afirmam que “a implementação de indicadores de qualidade é vista como uma estratégia para avaliar e melhorar esses aspectos, sendo um ponto central para políticas públicas de educação”.

No entanto, existem desafios significativos relacionados à aplicação desses indicadores nas instituições de ensino. De acordo com Campos (2013, p. 35), o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, editado pelo MEC, reproduzido em mais de 200 mil exemplares e distribuídos as escolas e creches públicas do país, aponta que em “uma pesquisa sobre sua receptividade verificou que, dentre os 5.565 municípios brasileiros, a metade acusou o recebimento do documento e, destes, 30% diziam que o utilizavam de alguma forma”.

Esse documento configura-se como uma proposta de auto avaliação das instituições e cobre sete dimensões de qualidade, apresentadas na forma de indicadores, cada um contendo perguntas que devem ser respondidas, e que culminam na elaboração de um plano de ação para cada unidade. De acordo com Campos (2020),

A natureza dessa abordagem não permite que seus resultados sejam utilizados para comparações entre unidades ou para constatar melhorias de qualidade ao longo do tempo, ao contrário de metodologias que se apoiam em avaliações externas, com uso de instrumentos padronizados e aplicados por pessoas treinadas. Por outro lado, a metodologia proposta abre um leque grande de possibilidades a serem exploradas na gestão pedagógica das unidades, na formação em serviço do pessoal, na supervisão realizada pelas equipes da secretaria, no planejamento da expansão da rede, e pode oferecer importantes oportunidades para a pesquisa (Campos, 2020, p. 907).

Desse modo, a avaliação interna, realizada na própria instituição, constitui-se em uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade da educação infantil. Rodrigues *et al.* (2025, p. 8) corroboram essa assertiva, ao afirmarem que essa avaliação “permite que as instituições identifiquem pontos fortes e fracos em suas práticas pedagógicas e, assim, busquem soluções para melhorar a aprendizagem dos alunos”.

Contudo, existem outras formas de avaliação adotadas pelo MEC, que continuou a avaliar as crianças no contexto escolar por meio de registros e acompanhamentos, mas também por meio de iniciativas de avaliação de políticas e programas de educação infantil no Brasil. Campos (2020) destaca três linhas de ação:

[...] uma primeira que, em colaboração com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiou pesquisa que, pela primeira vez, realizou uma avaliação externa das condições de funcionamento de amostras representativas de creches e pré-escolas públicas, conveniadas e privadas, em seis capitais brasileiras; a segunda, que apoiou a criação de um instrumento de avaliação institucional participativa para uso de equipes de creches e pré-escolas, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, cujo uso nas redes municipais foi posteriormente objeto de ampla pesquisa realizada em colaboração com a UNDIME; e a terceira iniciativa, que criou um grupo de estudos encarregado de formular uma proposta de política de avaliação da educação infantil no país, a ser adotada pelo Inep, que culminou na Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), a qual deveria ter sido realizada pela primeira vez em 2017, depois em 2019, mas acabou sendo adiada pela administração que assumiu o governo federal nesse ano (Campos, 2020, p. 902).

A avaliação Nacional da Educação Infantil é uma avaliação externa de larga escala, realizada de dois em dois anos, e que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Para Rodrigues *et al.* (2025, p. 8), “a avaliação externa, realizada por órgãos governamentais, como os processos de monitoramento e auditoria de políticas públicas, tem um caráter abrangente, focando na conformidade das escolas com as normas e políticas educacionais estabelecidas”. Com o crescente protagonismo das organizações da sociedade civil na oferta da educação com apoio e recursos públicos, vem-se enfatizando a importância da avaliação na agenda das políticas de educação infantil.

Portanto, embora as políticas educacionais sejam fundamentais na implementação dos indicadores de qualidades, a sua efetivação enfrenta obstáculos como a falta de recursos, as disparidades regionais, a equidade, a presença de profissionais sem a formação adequada, entre outros. Todos esses são fatores que comprometem uma educação infantil de qualidade para todos.

Na busca pela qualidade na oferta da educação, em 2009 é apresentado o documento ‘Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças’. Ele teve sua primeira edição publicada em 1995. O referido documento afirma que, “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente” (Brasil, 2009a, p. 7).

Nele, são elencados alguns direitos que devem ser assegurados às crianças: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito a expressar seus sentimentos; direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Esses direitos são desmembrados em ações que podem ser desenvolvidas pelas instituições de educação infantil, como, por exemplo:

Nossas crianças têm direito à brincadeira

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
- Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
- Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (Brasil, 2009a, p. 14).

As afirmações são claras e de fácil entendimento e verificação, e as ações são elencadas em todos os doze direitos que devem ser assegurados às crianças. Os aspectos abordados nesse

documento foram sistematizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O documento intitulado ‘Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto’ foi publicado no ano de 2015, e é integrante do Projeto ‘Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto’. De acordo com Brasil (2015, p. 7), o documento tem por objetivo “formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil”. O texto também explica a definição de ‘contexto’, afirmando:

Por **contexto educativo** nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros (Brasil, 2015, p. 27, grifos do autor).

Assim, por contexto educativo entende-se os elementos concretos, como pessoas, mobílias, materiais e outros, mas também as relações que definem a identidade educativa da instituição.

Esse documento trava um diálogo com a cultura italiana, trazendo a abordagem avaliativa proposta pelas professoras e pesquisadoras italianas Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio, entre outros que tiveram ou mantêm vínculo com a Universidade de Pavia.

Apresenta também questões metodológicas sobre avaliação formativa de contexto, colocando a participação como pressuposto básico para a avaliação da qualidade. Segundo Brasil (2015, p. 47), “esse elemento não está dado a priori, mas é construído à medida que as pessoas identificam que a participação é o elemento chave de todo o processo”.

Ele discorre sobre uma pesquisa de campo realizada em uma instituição de educação infantil pública em quatro cidades, Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Florianópolis, durante os anos de 2013 e 2014. O documento buscou construir um consenso do que seja a qualidade, entendendo que isso não é algo instituído por alguém externo e, sim, construído e promovido pela reflexão dos atores que atuam na educação.

Assim, foram destacados como potencialidades o caráter formativo da avaliação desenvolvida pelo coletivo, que preza pela democracia e participação; a transformação, pois os

erros reconhecidos são mais facilmente enfrentados; o *empowerment* das professoras que, ao participarem ativamente de um processo de avaliação, desenvolvem um posicionamento de autocrítica que permite o crescimento profissional; a própria definição de qualidade identificada como natureza transativa da qualidade (Brasil, 2015).

O documento então apresenta proposição para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação na educação infantil. A proposta é dirigida para o campo educacional, com a nomenclatura de Experiências Educativas, e traz as dimensões tempos; espaços; materiais; relações dialógicas entre professores e crianças; estruturando as possibilidades do fazer pedagógico e das experiências que as crianças devem ter.

São apresentadas proposições para a elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação na educação infantil. As fontes que serviram de base para a construção das proposições, segundo o documento, foram:

[...] os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 020/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009); a produção bibliográfica das pesquisadoras da Universidade de Pavia, em especial os instrumentos de avaliação (*ISQUEN - Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche*; e *AVSI - Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia – Autoavaliação da Pré-escola*) e a documentação da pesquisa de campo produzida pelo Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” (Brasil, 2015, p. 59, grifos do autor).

Assim, a proposta segue a seguinte estrutura:

Quadro 5 - Estrutura da proposta para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em educação infantil

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA			
DIMENSÕES	ÁREAS		
Tempos	EXPERIÊNCIAS RELACIONAIS E SOCIAIS • Inserção • Relações e Comunicação com as Famílias	PROPOSTAS E CONTEXTOS • Interações • Brincadeiras • Manifestações da Arte (gestual,	ORGANIZAÇÃO, REFLEXÃO E SOCIALIZAÇÃO • Observação • Planejamento • Avaliação.
Espaços e Materiais			

	•Diversidade e Diferenças •Cuidado de Si, Cooperação e Participação.	dramática, musical, visual) • Narrativas, Apreciação e Interação com a Linguagem Oral e Escrita • Relações Quantitativas, Espaciais e com o Mundo Físico e Natural.	
Relações Dialógicas entre professores e crianças.			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

A educação para as crianças pequenas sempre enfrentou inúmeros desafios. No contexto brasileiro, dentre eles, está a melhoria da qualidade da oferta da educação infantil, que requer condições básicas de infraestrutura, formação apropriada dos profissionais que atuam na instituição escolar e um percurso de avaliação adequado a essa etapa da educação básica. De acordo com Corsino e Branco (2020, p. 1014), “a avaliação é parte corriqueira do dia a dia, mas ao formalizá-la e sistematizá-la, se evidenciam as intenções e opções teórico-metodológicas primeiro de quem a elaborou e, depois, de quem tratou seus resultados, pois estes atores nem sempre coincidem”.

A avaliação de contexto na educação infantil tem muito potencial de reflexão e busca coletiva de melhorias na qualidade educativa. Para Corsino e Branco (2020, p. 1015), o contexto é compreendido em suas múltiplas dimensões e implicações, pois ele pode ser visto tanto em relação “aos contextos político, social, cultural, quanto das condições materiais do espaço e dos recursos da escola, das pessoas que ali convivem, das inúmeras situações que emergem das interações entre adultos, entre adultos e crianças e das crianças entre si”. As autoras acrescentam que,

A avaliação de contexto, como um processo democrático, dialógico e formativo, que visa à melhoria das práticas educativas, se vale de uma metodologia participativa que articula dois eixos: i) “a negociação da qualidade” – a qualidade como um conceito polissêmico e contextual, implica em concepções e valores, e exige uma negociação entre os integrantes do contexto a ser avaliado; ii) “a promoção a partir do interno” – ao refletir sobre o contexto educativo nas suas articulações e complexidades, a proposta alia auto avaliação com avaliação externa, num processo dialógico de confronto

de pontos de vista, com o objetivo de sistematizar hipótese e projetos de melhoria (Corsino; Branco, 2020, p. 1016).

Desse modo, para Bondioli (2013, p. 15), “fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins”. Esse tipo de avaliação depende do processo de negociação sobre a definição de qualidade e, nessa perspectiva, “não há, portanto, qualidade sem participação”.

Outro documento importante que discute a qualidade da educação infantil são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2. Sua primeira versão foi feita em 2006, e tinha como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para a organização e funcionamento das instituições de educação infantil. Assim, o documento elaborado no ano de 2018 apresenta uma atualização desses quatro volumes em um único documento, oferecendo os parâmetros para implementação das Políticas Públicas de educação infantil que estejam alinhados com a legislação vigente. “Este documento contém princípios e práticas organizados em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade” (Brasil, 2018, p. 7).

Os parâmetros estão estruturados em oito áreas focais, sendo que cada uma possui seus princípios e parâmetros. São elas: Gestão dos sistemas e redes de ensino; Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; Gestão das instituições de educação infantil; Currículos, interações e práticas pedagógicas; Interação com a família e a comunidade; Intersetorialidade; Espaços, materiais e mobiliários; Infraestrutura.

No ano de 2024, foi realizada uma consulta que coletou contribuições e sugestões para o aprimoramento dos parâmetros que foram atualizados e regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os indicadores são organizados em cinco dimensões, como gestão da educação infantil, identidade e formação profissional, projeto político-pedagógico, avaliação da educação infantil, infraestrutura e edificações e materiais. A nova versão dos parâmetros de qualidade busca promover a equidade de condições de atendimento para as diversas infâncias brasileiras. O Ministério da Educação (MEC) homologou as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil aprovadas e

publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

Após a análise de alguns documentos relacionados à qualidade na educação infantil, buscamos compreender no próximo tópico o conceito de qualidade.

3.3 Conceito de Qualidade

Para Carreira e Pinto (2007), “qualidade em educação é um conceito historicamente construído e em disputa”. Entre as décadas de 1930 e 1950, há melhora nos padrões de financiamento em razão da vinculação constitucional de parte da receita de impostos para a educação. Porém, nesse período, a escola excluía a maioria da população do país. Com o início do período ditatorial em 1964, e com a introdução da escolaridade obrigatória de oito anos em 1971, inicia-se no país uma massificação do acesso à escola pública, em um período em que são registrados os mais baixos gastos com a educação, sucateando as poucas escolas de qualidade que existiam (Carreira; Pinto, 2007).

Da década de 1980 para a de 1990, é promulgada a Constituição Federal de 1988, com a ampliação de direitos; contudo, esse período é marcado por políticas de ajuste econômico que impuseram restrições às políticas sociais, como afirmam Carreira e Pinto (2007):

A questão da qualidade, então, se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais. Reformas influenciadas por agências multilaterais – Banco Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ONU (Organização das Nações Unidas) e outras – num contexto de controle, de restrição de políticas sociais e de privatização (Carreira; Pinto, 2007, p. 20).

Nesse período, a qualidade passou a ser vista como a busca da eficiência. Portanto, foram elaborados documentos e muitas metas a serem cumpridas, mas com poucos recursos. As técnicas empresariais e a qualidade total começaram a fazer parte de muitas redes de ensino.

Na década de 1990, começa a produção na área acadêmica que critica em seu discurso a transposição da lógica de mercado para a área social, estimulando a competição entre escolas; a remuneração de professores e professoras por resultados; as famílias como “consumidoras” ou “clientes”. O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo *versus* retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria do Capital Humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que

não consideram o contexto das escolas. Nessa concepção, os direitos sociais perdem força (Carreira; Pinto, 2007, p. 21).

Nesse sentido, os setores das classes populares começam a rejeitar a pauta qualidade, pois se trata de um debate neoliberal. Porém esse tema começa a ganhar força e a aparecer na agenda da garantia dos direitos, recebendo o nome de ‘qualidade social’ (Carreira; Pinto, 2007). Assim, no campo educacional, existe uma disputa sobre as diversas maneiras de se alcançar a qualidade, no qual o tema aparece em várias pautas, projetos políticos, ideologias e utopias. Carreira e Pinto (2007, p. 21) enfatizam que “é muito importante termos consciência de que, quando utilizamos a palavra ‘qualidade’”, estamos num campo de disputa”, e é preciso explicitar o que se pensa como qualidade para todos em uma perspectiva democrática.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 constituiu-se em um marco histórico da educação infantil no Brasil ao reconhecer como etapa da Educação Básica e direito das crianças de 0 a 6 anos de idade¹⁰. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/98 reafirma esse direito e a função educativa da educação infantil.

O texto da CF de 1988 prevê em seu artigo 206, inciso VII, que o ensino será ministrado com base no princípio de garantia de padrão de qualidade, mas não especifica qual seria esse padrão. A previsão de um custo por aluno que garanta um ensino com um padrão mínimo de qualidade é mandamento constitucional desde 01/01/1997, com a Emenda Constitucional – EC 14, que cria o Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Já o artigo 212 apresenta o termo ‘padrão mínimo de qualidade’ associado ao regime de colaboração e distribuição de recursos, que é reafirmado na LDBEN como dever do Estado com a educação escolar pública:

Art. 4:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022) (Brasil, 1996).

Vale ressaltar que o Fundef foi criado no mesmo ano da promulgação da LDB, quando a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica. Porém, esse fundo não

¹⁰ A Emenda Constitucional nº 53/2006 (e suas alterações) e a Lei nº 13.306/2016 fixam a idade máxima para o atendimento na educação infantil em 5 anos, dividida entre creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos).

direcionou recursos de forma específica para esse segmento, ficando a educação das crianças pequenas sem uma política de financiamento. Santos e Júnior (2017) salientam que:

Esse fundo, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e implantado em 1998, subvinculava 15% dos 25% dos recursos constitucionalmente vinculados para educação, prioritariamente para o Ensino Fundamental, sendo que 60% deverão ser aplicados na Valorização dos Profissionais do Magistério. O restante dos 40% deverá (sic) ser aplicado nas demais despesas, incluindo Educação Infantil. Instituído como política de financiamento no âmbito da Educação Básica, o Fundef concentrou recursos para o Ensino Fundamental e não direcionou recursos específicos para a Educação Infantil (Santos; Júnior, 2017, p. 268).

Esse fundo que vigorou de 1997 até 2006 e priorizou o financiamento do ensino fundamental em detrimento das outras etapas da Educação Básica, entre elas, a educação infantil. Em 2007, é aprovada a lei que regulamenta o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que assegurou recursos para o financiamento das outras etapas e modalidades da educação, como a educação infantil, sendo considerado um aspecto importante para o fortalecimento desta etapa do ensino. De acordo com Carreira e Pinto (2007, p. 49), a legislação “limitou-se a fixar diretrizes para o cálculo, como o respeito às variações regionais e às diferentes modalidades de ensino e a definição de que, ao final de cada ano, o valor deve ser calculado para o ano subsequente”.

Assim, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a partir de 2002, estabeleceu como uma de suas metas a construção de referenciais de Custo Aluno-Qualidade – CAQ. Foram realizadas três oficinas e, na segunda, chegou-se ao que chamaram de matriz referencial do Custo Aluno-Qualidade, que relaciona a qualidade oferecida nas etapas e modalidades da educação com os insumos necessários. Carreira e Pinto (2007, p. 25) relatam que “o consenso que se estabeleceu é de que, em um sistema de educação de massa, a qualidade do ensino está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, se relaciona à qualidade dos insumos utilizados”. Assim, a ideia que se estabelece é que a garantia de insumos adequados seja condição necessária para a qualidade da educação. Os referidos autores acrescentam ainda os seguintes pressupostos como síntese da qualidade de educação pensada para o custo por aluno dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica:

Parece não haver muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infraestrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professoras e

professores qualificados (preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de sua formação), com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas a preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho. Pressupõe também uma razão de alunos por docente e de alunos por turma (e, no caso da educação infantil, crianças por educadoras) que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola (Carreira; Pinto, 2007, p. 78).

O Fundef, substituído em 2007 pelo Fundeb, estabelecia um prazo para que se estabelecesse um custo aluno qualidade até 2001, porém, não saiu do papel e nunca foi definido pelos governos. Foi somente no segundo mandato do presidente Lula que se começou a enfrentar o desafio de definir o valor do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial). Assim, foi debatida e aprovada a necessidade de implantar o CAQi na Coneb (Conferência Nacional de Educação Básica) em 2008 e na Conae (Conferência Nacional de Educação) em 2010 (Brasil, 2011).

O novo Fundeb, aprovado em 2020, possui como principal alteração o caráter permanente. Determina que 50% da complementação do valor anual total por aluno (VAAT) sejam investidos na educação infantil, sendo que, ao menos, 15% devem ser destinados a investimentos nas respectivas redes de ensino. Essa etapa da Educação Básica continua a ter a necessidade de investimentos que garantam a expansão da rede de atendimento. Avaliar a qualidade da oferta nessa etapa demanda aferir se os direitos essenciais de toda criança estão assegurados. Portanto, é necessário o monitoramento constante desses recursos com a intenção de promover a garantia de acesso e qualidade a todas as crianças.

A noção de qualidade da educação no Brasil tem a influência dos organismos internacionais. Podemos citar a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, as agências especializadas como a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que atuam junto a ONU e entre si. Assim, os países membros assumem compromissos referente à oferta educacional, propondo discussões inclusive sobre a qualidade da educação.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, aprova a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento esse que explicita a necessidade de universalizar a Educação Básica, promover a equidade e melhorias na qualidade. Em 1994, ocorre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Dela, resulta a Declaração de Salamanca, que aborda a importância de se alocarem recursos necessários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

No ano de 2000, é elaborada a Declaração de Dakar, segundo a qual a noção de qualidade está associada ao aumento das taxas de acesso, permanência e conclusão da educação primária. Em 2015, ocorre o Fórum Mundial de Educação, que resulta na Declaração de Incheon, que tem como visão “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2016, p. 1). Segundo essa declaração,

Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Isso requer métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas. Requer, ainda, a criação de ambientes seguros, saudáveis, responsivos a gênero, inclusivos e devidamente equipados, que facilitem a aprendizagem (Unesco, 2016, p. 9).

Desse modo, a educação de qualidade deve ser concebida como meio para o educando se desenvolver plenamente. De acordo com Bauer, Arcas e Oliveira (2021, p. 209), “uma educação de qualidade com equidade é aquela que possibilita os recursos e as condições necessárias para que todos os estudantes evoluam de acordo com suas capacidades e atinjam o nível máximo de desenvolvimento e aprendizagens possíveis”. Os referidos autores acrescentam ainda que,

[...] apesar da ampliação do debate sobre qualidade, observada por meio da análise de documentos de organismos internacionais e agências multilaterais, muitas vezes o acompanhamento de sua evolução e a produção de indicadores e informações que permitam monitorar a consecução de uma educação de qualidade, em suas múltiplas dimensões e perspectivas, continuam restritos a indicadores que incidem sobre apenas parte dessas dimensões, notadamente as que podem ser facilmente mensuradas. A literatura acadêmica tem criticado esse aspecto, que reduz a qualidade da educação ao que se pode mensurar (Bauer; Arcas; Oliveira, 2021, p. 212).

O que se observa é que ao discutir e definir uma noção de qualidade, os documentos buscam estabelecer parâmetros (construídos socialmente e, portanto, o objeto de disputas) acerca da adequação do estabelecido como desejável, e desse entendimento decorrem várias definições do que é qualidade (Bauer; Arcas; Oliveira, 2021).

O tema qualidade da educação ainda é complexo de ser conceituado. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9), a qualidade da educação “é definida envolvendo a

relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula”. Isso envolve os processos de ensino aprendizagem, os currículos e as expectativas de aprendizagem, entre outros.

De acordo com Bondioli (2013, p. 14), “qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela [...]”. A autora acrescenta ainda que,

Cada ator social – no caso da creche, administradores, responsáveis locais, coordenadores pedagógicos, educadores de creche, famílias, auxiliares – propõe um ponto de vista próprio em relação à qualidade da creche, a partir da própria ótica – qualidade não é a mesma coisa para um pai, para um educador, para um político – e age dentro da creche de acordo com fins e modalidades nem sempre sinérgicos. Perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo (Bondioli, 2013, p. 14).

Bondioli (2013, p. 13/14) apresenta o modelo utilizado para a primeiríssima infância na Região da Emília-Romanha, conceituando a natureza da qualidade como: “a qualidade tem uma natureza transacional; a qualidade tem uma natureza participativa; a qualidade tem uma natureza autorreflexiva; a qualidade tem uma natureza contextual e plural; a qualidade é um processo; a qualidade tem uma natureza transformadora.”

Assim, qualidade é transação, ou seja, é o debate entre os indivíduos e grupos envolvidos com a rede educativa; a sua natureza participativa torna efetiva a possibilidade de realizar as ações; a natureza autorreflexiva requer uma reflexão sobre a prática e nesse tópico Bondioli (2013) ressalta que,

A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins (Bondioli, 2013, p. 15).

É importante considerar também os diferentes contextos e realidades, tendo a qualidade uma derivação flexível; a natureza processual da qualidade, entendendo que ela não é um dado pronto, mas que se constrói, uma vez que possui natureza transformadora, em que a qualidade possui valor quando produz uma transformação para melhor para todos os que estão envolvidos com a instituição; portanto, a qualidade é formadora. Bondioli (2013, p. 17) afirma que “a qualidade é educação, dos grandes com os pequenos e dos grandes entre si”.

Mesmo que a ideia de qualidade possua uma natureza negociável, isso não significa que não exista um ponto de vista objetivo; ao contrário, significa reconhecer a natureza ideológica e valorativa da qualidade. Como aponta Bondioli (2013, p. 15), “considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses – um recurso e não uma ameaça”; assim, não há qualidade sem participação, como afirma a referida autora: “definir e produzir qualidade é uma tarefa política, um trabalho democrático”.

O documento ‘Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto’ corrobora esse conceito de qualidade ao afirmar que:

No âmbito da instituição de Educação Infantil, a qualidade se relaciona com o que as pessoas participantes e interessadas consideram desejável, oportuno e significativo em relação ao trabalho pedagógico ali realizado. Nesse sentido, para que aconteça a negociação, requer-se a expressão dos vários pontos de vista, diferentes entre si ou não. Qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer **participação** (Brasil, 2015, p. 30, grifos do autor).

O referido documento afirma que “qualidade é participativa e negociada. E é também transformadora” Brasil (2015, p. 31). Já Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018, p. 11) apontam que “a qualidade almejada para a Educação Infantil no Brasil baseia-se na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, Instituições de Educação Infantil e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças”.

A qualidade não se traduz em um conceito único e absoluto, pois diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem entender esse termo de modos diversos. Portanto, a partir dos documentos e literatura examinada sobre a Qualidade da educação, pretendemos explorar o conceito de qualidade na educação infantil, observando os seguintes aspectos: a) Condições de Funcionamento e Estrutura física das instituições de educação infantil; b) Formação e Valorização profissional da educação infantil; c) Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil; d) Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil; e) Gestão da educação e gestão escolar.

a) Condições de Funcionamento e Estrutura física das instituições de educação infantil

No Brasil, por muitos anos a educação infantil caracterizou-se por uma visão assistencialista, ligada a cuidados pessoais e higiene. Não havia preocupação com o espaço físico, o desenvolvimento da aprendizagem ou com atividades de cunho pedagógico.

As primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas tiveram cunho de caridade. De acordo com Marcílio (2003, p. 76), elas “foram absorvendo objetivos e táticas da filantropia”, algo que deveria subsidiar a infância desamparada. De acordo com Romão (2023, p. 66), “a atenção às instituições de educação infantil evidencia-se em uma conjunção de fatores decorrentes do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial”.

Kuhlmann Jr. (2015, p. 77) afirma que a demanda por instituições educacionais para as crianças pequenas ocorreu em articulação com “interesses empresariais, políticos, médicos, jurídicos, pedagógicos, religiosos”, mas ressalta que a maternidade ligada à regulamentação do trabalho feminino é relevante nessa história. Assim, inúmeras creches foram criadas e muitas inseridas dentro do espaço industrial, consideradas como “uma dádiva dos filantropos” e não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos.

De acordo com Kramer (2006, p. 61), até meados de 1960 o Estado não investia na expansão do atendimento educacional às crianças. De acordo com a autora, o Estado reconhecia que “cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais: por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no país que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos”. Com esse pretexto, justificava a necessidade de entidades filantrópicas para atuarem com as instituições destinadas à proteção da infância.

Kuhlmann Jr. (2000) revela que,

[...] até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, ocorreram mudanças no âmbito político e social, com a implementação da CF de 1988, do ECA em 1990, e da LDBEN em 1996. A criança passa a ser vista como um sujeito de direito, a educação infantil se torna primeira etapa da Educação Básica, incorporada aos sistemas municipais de ensino. Assim, no art. 208 da CF de 1988, consta como dever do Estado garantir a educação infantil em creche e pré-escola às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Vieira e Baptista (2023) afirmam que,

No caminho para a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o processo de integração das instituições aos respectivos sistemas de ensino mostrou-se essencial. Como responsáveis pela oferta, os

municípios se viram obrigados, a partir da promulgação da LDBEN de 1996, a estabelecer parâmetros, valores e objetivos próprios da área educacional, com vistas a regulamentar a educação infantil (Vieira; Baptista, 2023, p. 61).

Essa regulamentação trouxe contribuições para a melhoria da qualidade da educação infantil, como a adequação dos espaços físicos, acessibilidade, saneamento e segurança, móveis e equipamentos adaptados de acordo com a idade das crianças, entre outros. Contudo, de acordo com Vieira e Baptista (2023), muitos desafios ainda persistem para a consolidação da educação infantil de qualidade. As autoras afirmam que,

Compreender as especificidades da educação infantil implica respeitar suas diferenças, inclusive em relação ao ensino fundamental. Classes numerosas, com crianças de pouca idade, que nem sequer alcançam a altura das mesas e mal conseguem se sentar em cadeiras é situação recorrente em escolas de municípios brasileiros. Essas inadequações do mobiliário apenas indicam outras muito graves, como as relacionadas ao currículo, aos materiais didáticos utilizados, aos processos de avaliação que se mostram desajustados em relação ao desenvolvimento das crianças na primeira infância (Vieira; Baptista, 2023, p. 64).

Sobre essa questão da infraestrutura, os dados do Censo Escolar de 2023 revelam a desigualdade ao comparar as unidades de educação infantil públicas e privadas. O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica (2023) divulgado pelo Inep em 2024 mostra que:

Em relação à infraestrutura, 46,6% das escolas municipais de educação infantil têm banheiro adequado à educação infantil, enquanto nas escolas particulares esse percentual chega a 84,8%. Quanto à existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se um elevado percentual na rede privada de brinquedos para educação infantil, de jogos educativos e de materiais para atividades culturais e artísticas com 93,0%, 90,8% e 65,4%, respectivamente. Já na rede municipal, esses percentuais são menores, respectivamente com 65,9%, 79,5% e 31,9%. Ainda em relação à rede municipal, as escolas da rede privada apresentam maior proporção com disponibilidade de parque infantil e pátio escolar (Brasil, 2024, p. 71).

Os dados do Censo Escolar são ainda mais preocupantes em relação ao parque infantil, pois somente 38,5% das instituições de educação infantil municipais o possuem, 29,2% declararam não possuir pátio (coberto ou descoberto), e apenas 34,5% dessas instituições municipais dispõem de área verde. De acordo com Vieira e Baptista (2023, p. 89), a infraestrutura “é componente das condições de trabalho em educação e da materialidade para as práticas pedagógicas, brincadeiras e interações das crianças”. Por infraestrutura entendemos

o prédio, equipamentos/mobiliário e materiais, que são elementos fundamentais para a qualidade da oferta educacional.

Segundo Bondioli, Moro e Branco (2023, p. 2), “as crianças têm o direito de estar com outras crianças, de se expressar e de serem ouvidas; elas têm o direito a ambientes de vida acolhedores e inclusivos que satisfaçam seu desejo de brincar e explorar”. Portanto, ainda de acordo com as ideias das autoras, um ambiente educacional possui qualidade se atender a esses direitos, valorizando a contribuição das crianças como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Logo, para uma instituição que atenda educação infantil ser considerada de qualidade de acordo com infraestrutura indicada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade, ela deve apresentar alguns princípios. Esse documento está dividido em Área Focal, conforme já explicado anteriormente, e aqui nos interessa Área Focal 7 (Espaços, Materiais e Mobiliários) e a Área Focal 8 (Infraestrutura).

Quadro 6 - Princípios de Qualidade da educação conforme os Parâmetros Nacionais

ÁREA FOCAL 7	Espaços Materiais e Mobiliários	Princípios • Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento. • Insumos pedagógicos e materiais.	27 Parâmetros
ÁREA FOCAL 8	Infraestrutura	Princípios • Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos ambientais. • Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes	31 Parâmetros

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil – 2018.

Nesse documento, é ressaltada a importância de um ambiente que propicie o bem-estar físico, mental e emocional das crianças, que seja planejado, organizado, com espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que possam proporcionar experiências significativas. De acordo com

Brasil (2018, p. 62), “o ambiente deve garantir que cada criança esteja segura e protegida, mas também desafiada a ampliar suas capacidades linguísticas, motoras, sociais, etc.”.

No tópico sobre a infraestrutura, destacam-se ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal. Brasil (2018, p. 66) afirma que devem ser considerados vários aspectos como o técnico, os funcionais, os estéticos e os compositivos como critérios de qualidade. Eles devem visar “construir um ambiente físico promotor de saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, que promova a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, os espaços, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e a natureza”. O documento acrescenta ainda que as escolas de educação infantil devem pautar-se pelas dimensões do cuidar e educar, promovendo ambientes de aprendizagem.

O financiamento é um ponto central para garantir a expansão e a qualidade do atendimento na educação infantil. De acordo com Falciano e Nunes (2023, p. 6), nas discussões do Fundeb (2005/2006), “a creche não se fazia presente, apenas a pré-escola. Aí reside um problema, pois, na disputa de recursos, a creche representa o elo mais frágil da educação básica”.

Essa etapa continua com a necessidade de investimentos que visem a redução das desigualdades e a garantia dos padrões mínimos de qualidade. Nessa direção, foi promulgada a EC. 108/2020, que institui o novo Fundeb de caráter permanente. Essa emenda constitucional foi regulamentada pela Lei nº14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Com o novo Fundeb, fica determinado o aumento de complementação da União aos entes federados, o que deverá ser efetivado no prazo de seis anos: em 2021 o repasse será de 12%; em 2022 de 15%; em 2023 de 17%; em 2024 de 19%; em 2025 de 21%; e em 2026 atenderá o total de 23% (Brasil, 2020).

Os municípios receberão recursos do Fundeb de acordo com o número de matrículas na educação infantil e ensino fundamental (incluindo a EJA). Já os estados, isso se dará de acordo com o número de matriculados no ensino fundamental e médio (incluindo a EJA). De acordo com Araújo e Adrião (2021, p. 776), “o novo Fundeb representa avanço em matéria de vinculação constitucional de recursos aplicados em educação, visto que apresenta o aporte de novos recursos”.

O Fundeb de caráter permanente, acentua a equalização na capacidade de financiamento entre os entes. De acordo com Farenza e Pinto (2024),

A complementação a fundos contábeis de unidades federativas (UF) continua funcionando no molde anterior, contudo a complementação pelo Valor Aluno Ano Total (VAAT) pode beneficiar qualquer ente, independentemente da UF

em que se localiza. Há também a complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), também chamada de Valor Aluno Ano Redução de Desigualdades, uma espécie de bônus concedido a entes que atendam a certas condições (Farenza; Pinto, 2024, p. 2).

O novo Fundeb determina que 10% do complemento da União continuará seguindo o mesmo modelo de redistribuição, repassados ao Distrito Federal e aos Estados que não alcançarem o valor anual mínimo por aluno/a – VAAF. Porém, a novidade é que 10,5% do complemento da União poderá ser distribuído aos estados e municípios, em que as redes de ensino não alcancem o VAAT (Araújo; Adrião, 2021). Desse montante, a lei ainda prevê que pelo menos 15% sejam utilizados em investimentos como infraestrutura, equipamentos e instalações, e que 50% sejam aplicados especificamente na etapa da educação infantil (Brasil, 2020).

A garantia do Custo Aluno Qualidade (CAQ) é outra grande conquista para a garantia de uma educação de qualidade. Contudo, para Oliveira e Carvalho (2021),

Garantir uma regulamentação do novo Fundeb e do CAQ que permite sua efetividade é o desafio atual imposto à sociedade, nesse sentido é essencial que se consiga elencar na regulamentação um rol de condições a serem complementadas pelo CAQ como prioridades a serem atendidas pelo financiamento. Uma regulamentação que assegure condições mais próximas do ideal que se tenha para uma escola de qualidade contribui para reduzir as desigualdades que o Fundef e o atual Fundeb não conseguiram resolver (Oliveira; Carvalho, 2021, p. 208).

Nesse sentido, os recursos agora estarão atrelados a um valor mínimo por aluno estimado pelo CAQ e ao desempenho das redes de ensino. A garantia da qualidade depende de investimento em insumos pedagógicos e materiais, que são fundamentais para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar e expressar. Envolve também o planejamento, avaliação e monitoramento, relacionados à manutenção das estruturas físicas e à construção/reforma das instituições de educação infantil, efetivando o direito das crianças à educação de qualidade.

b) Formação e Valorização profissional da educação infantil

A formação profissional constitui um dos indicadores mais relevantes para analisar a qualidade da educação. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 100) corroboram essa assertiva ao afirmarem que “um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para

avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos”.

Anteriormente à legislação vigente, o atendimento a crianças de zero a seis anos estava vinculado a diversos setores governamentais:

As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de educação infantil. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras (pois são em sua maioria mulheres) fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Em algumas regiões, subsistiram atendimentos de caráter emergencial, geralmente sob a forma de convênios, que admitiam educadoras leigas (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006, p. 100).

Já as creches, em sua grande maioria, estavam subordinadas a órgãos de bem-estar social, administrados por prefeituras e estados ou por conveniamento com ONGs. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 101) afirmam que “na área de bem-estar social raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças”.

A educação infantil, considerada como etapa da Educação Básica, exigiu a formação dos profissionais que trabalhavam com essa faixa etária de zero a seis anos. A legislação e alguns documentos estabeleceram metas e estratégias para vencer esse desafio e aumentam a proporção de docentes com formação em nível superior na educação infantil. Contudo, os dados ainda revelam que essa formação é menor quando comparada à outras etapas da Educação Básica.

O Censo Escolar da Educação Básica 2023 mostra que 685 mil docentes atuam na educação infantil brasileira. De acordo com Brasil (2024, p. 56), “quando observada a escolaridade, 80,7% possuem nível superior completo (79,5% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2%, bacharelado) e 11% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 8,4% com nível médio ou inferior”.

A meta do Plano Nacional de Educação visa a formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores (as) possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam. No caso da educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, essa formação se refere ao curso de Pedagogia e Normal Superior, destinados à formação de docentes.

Sobre a formação de professores, podemos afirmar que há uma busca frenética por formação e informação imediata. A pesquisa realizada por Dinorá de Fátima, da Universidade Federal de Uberlândia, questiona: “É possível formar bons docentes para a Educação Básica por meio da Educação a Distância (EaD) on-line?”. A referida autora afirma que,

Deve haver interação entre sujeito, conteúdo e contexto. Reconfigura-se também os modos pelos quais se ensina e se aprende. O conhecimento não está mais em um só local, uma só pessoa, uma só escola, uma só biblioteca, em um objeto como um livro, nem mesmo na figura do mestre. Com os novos meios de comunicação e de informação, ocorre uma inversão da ideia de classe ou de campus. A informação é desterritorializada¹, o conhecimento supera o local, a pessoa e o objeto (Moraes, 2016, p. 19).

Desse modo, as informações estão interligadas e o saber rompe barreira de tempo e espaço. Hermida e Bonfim (2006) corroboram essa assertiva, ao afirmarem que,

Diante da atual conjuntura, caracterizada por um mercado cada vez mais exigente com a qualificação profissional e, por outro lado, pela —falta de tempo que impera na luta cotidiana pela sobrevivência na sociedade capitalista, a EaD pode ser uma alternativa para contribuir com a democratização do ensino (Hermida; Bonfim, 2006, p. 167).

Desse modo, a EaD, com seu caráter flexível, ganha espaço no cenário educacional do Brasil e do mundo. Essa não é uma modalidade nova, porém, os novos artefatos tecnológicos utilizados hoje para implementar a EaD lhe imputam um ar de renovação e modernidade com o intuito de atender às demandas da sociedade capitalista vigente, como mostra Belloni (2008):

A EaD aparece como uma modalidade de oferta de Educação que atende às demandas do mercado, portanto, à lógica capitalista atual (globalização, exclusão, uniformização e padronização cultural), mas também como um novo modo de acesso à Educação, mais adequado às aspirações e características das diferentes clientelas, especialmente os mais jovens (Belloni, 2008, p. 2).

Assim, de acordo com o referido autor, essa modalidade de ensino busca atender às demandas do mercado e vem ganhando cada vez mais espaço. Sua eficácia, assim como a do ensino presencial, reside na própria instituição e em seus aprendizes. Porém, Bastos, Cardoso e Sabatini (2000, p. 47) definem EaD como “[...] qualquer forma de Educação em que o professor se encontra distante do aluno”.

A EaD, no Brasil, foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 20

de dezembro de 2005, com normatização definida pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.

De acordo com Giolo (2008, p. 1212), a LDB 9394/96, além de normatizar, também garantiu incentivo por parte do Poder Público. “Ela desencadeou o processo, mas ele só se estruturou, efetivamente, a partir de 2000, inicialmente conduzido pelas Instituições Públicas tendo, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado”

Segundo Hermida e Bonfim (2006), o elevado número de cursos de EaD evidencia um aprofundamento do processo de mercantilização do Ensino Superior e, por consequência, o afastamento do papel do Estado na implementação de políticas públicas que atendam à demanda de democratização do conhecimento. Desse modo, não é só possibilitar ou facilitar o acesso, mas garantir a permanência e a qualidade do ensino ofertado.

Essa participação agressiva do setor privado na oferta do ensino superior na modalidade EaD é analisado por Bielschowsky (2020, p. 242), quando o autor discorre que “A expansão da educação superior no Brasil contém muitos méritos, mas seus problemas não são pequenos; são especialmente grandes no que se refere ao subsistema privado”. O autor acrescenta que

[...] uma forma especial de oligopólio foi implantada, pela alta concentração do “mercado” em uns poucos grupos empresariais: em 2018, dez grupos empresariais privados eram responsáveis por cerca de 50% das matrículas e captaram cerca de 60% dos novos ingressos do setor privado. Isso parece estar lhes dando poder de imprimir um comportamento de obtenção de alta lucratividade e, de maneira geral, baixa qualidade de ensino (Bielschowsky 2020, p. 242).

Assim, uma atividade que seria complementar à educação presencial tornou-se um objeto de disputa do mercado educacional. Sobre a LDB, Giolo (2008, p. 1216), afirma que “ela previu a oferta de cursos à distância em todos os níveis e modalidades, mas, certamente, nem ela pretendia uma arrancada das instituições privadas, como se verificou posteriormente”.

O que está em pauta quando falamos de formação de professores é essa formação para a docência presencial, pois os pedagogos irão atuar em turmas de alunos presentes, reunidos em uma escola, onde serão exigidos, além dos conhecimentos adquiridos, também um conjunto de saberes e habilidades que Giolo (2008, p. 1228) caracteriza como “método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.”. O referido autor acrescenta ainda que essas são,

[...] coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos

seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. (Giolo, 2008, p. 1228).

Desse modo, o bom professor é aquele que vive uma experiência cultural e se apropria dela e dos meios necessários para proporcionar a outros a mesma experiência e apropriação. Giolo (2008, p. 1229) afirma que “as pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano” e acrescenta que a formação de pedagogos a distância deveria, talvez, “se restringir à formação de pessoas interessadas em se preparar para ensinar a distância. Professores para o ensino presencial deveriam ser formados em cursos presenciais”.

Vieira e Baptista (2023) chamam a atenção para a qualidade da formação inicial, que apresenta condições diferenciadas de oferta em instituições formadoras que a podem oferecer de forma presencial ou a distância (EaD):

[...] em geral os cursos de Pedagogia não têm contemplado de forma adequada a formação para a docência nessa etapa da educação. As disciplinas sobre a educação de bebês e crianças pequenas estão contempladas de forma insuficiente nas matrizes curriculares analisadas em pesquisas recentes. Essas pesquisas evidenciam que os cursos deveriam oferecer oportunidades efetivas para os estudantes se apropriarem de conhecimentos necessários para o exercício da docência em creches e pré-escolas (Vieira; Baptista, 2023, p. 90/91).

Referente à valorização dos profissionais, a CF de 1988 traz no art. 206 alguns princípios que regem a educação nacional. São eles:

- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (*Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006*)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Inciso acrescentado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988).

Assim, a garantia do padrão de qualidade na oferta educacional tem a formação e a valorização dos profissionais da educação como um de seus condicionantes. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil apresentam esse tema na Área focal 2, intitulada ‘Formação, Carreira e Remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil’, e apresenta os princípios: Seleção, carreira e valorização dos Professores e

profissionais; Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais; e Condições de trabalho dos Professores e profissionais da educação. O referido documento afirma ainda que,

O Professor é peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica, é necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade e para que Professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças; formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente (Brasil, 2018, p. 33).

Existe a necessidade de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação que contemplem a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salários e carreira. Assim, pensar a qualidade da educação infantil inclui, necessariamente, a melhoria das condições de trabalho docente e o desenvolvimento profissional do professor. Sobre essa formação, Freitas (2007) afirma que,

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (Freitas, 2007, p. 1204).

Existem políticas como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação, que discorre sobre a formação dos profissionais da educação. Porém, para que essas metas que dizem respeito às condições de trabalho, salários e carreira se materializem, demandam investimento público massivo. Outro aspecto relevante sobre a formação de professores, como aponta Freitas (2007, p. 1208), é a expansão dos cursos Normais Superiores e de Pedagogia que ocorre principalmente em instituições privadas, sem compromisso com a formação. Ele acrescenta ainda que “a existência de centenas de Cursos de EaD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos polos pelo interior dos estados, imprimi uma condição desigual nos processos de formação de professores”.

Essa forma adotada pelos sistemas de ensino para a formação superior dos professores em exercício visa atender massivamente a demanda por formação com custos reduzidos, e tem

ofertado uma formação inicial de baixa qualidade, consolidando uma política pública que retira as universidades e as faculdades de educação dos processos de formação dos professores.

Para Freitas (2007, p. 1214), muitos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, se apresentam como uma forma de baratear a formação, e tendem a ser pensados como uma “política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior”. Assim, os currículos minimalistas e o abandono que se observa, mesmo nos resultados dos processos avaliativos, passam a ser vistos como responsabilidade dos estudantes, como uma forma de ocultar a exclusão provocada pela desigualdade educacional.

Dessa forma, o trabalho docente fica comprometido, exigindo políticas de melhoria centradas na formação inicial com qualidade elevada e, ainda, políticas de valorização dos profissionais da educação, melhores condições de trabalho, de salário e carreira, e investimentos públicos para que tais políticas se materializem, visando a melhoria da qualidade da educação ofertada nos sistemas de ensino.

c) Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil

No ano de 1998, foram divulgados os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil, distribuídos a todos os profissionais de educação da rede pública. O documento tinha a finalidade organizar o currículo da educação infantil. Em 2009, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, que devem ser observadas pelas instituições na organização da proposta pedagógica. Em 2017, é homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que estabelece os campos de experiência e define objetivos de aprendizagem, organizados em grupos por faixa etária. Para Santos (2018),

A inserção da Educação Infantil na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, por um lado, se mostra relevante, pois permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. Por outro, em função do momento político econômico que o país vivencia, pode acarretar em interpretação errônea por parte dos/as docentes que, de modo equivocado, podem concebê-la com um rol de competências que as crianças devem adquirir no âmbito da permanência na Educação Infantil (Santos, 2018, p. 4).

O currículo tem o sentido de construir a carreira do estudante; são os conteúdos, a sua organização, o que o educando deverá aprender. De acordo com Sacristán (2000, p. 17), “o

currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. O referido autor apresenta por conceito de currículo:

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representa, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação do ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escola *de o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (Sacristán, 2000, p. 17, grifos do autor).

As DCNEI (Brasil, 2009, p. 12) definem currículo como um conjunto de práticas que “buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Ao conceituar o currículo como práticas cotidianas, esse documento reforça a concepção da criança como sujeito e chama a responsabilidade das instituições para a elaboração de sua própria proposta pedagógica, que é definida como:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2009, p. 13).

De acordo com Bondioli (2013, p. 25), “o projeto pedagógico não pode ser o fruto de uma única ‘mente pensante’, nem se configurar como um ato burocrático – a pura e simples redação de um documento – sob pena de sua inexequibilidade e ineficácia”. Assim, o projeto se relaciona com o futuro, com aquilo que se pretende realizar, sendo necessário ter intenção, razão, para não ser apenas um plano de execução. A autora acrescenta que,

[...] a definição do projeto pedagógico assume um significado negociável, constituindo uma espécie de ‘pacto’ entre o órgão público e o órgão gestor da rede para a infância, que define compromissos e responsabilidades recíprocas: o órgão público distribui o financiamento tendo avaliado uma promessa do órgão gestor de garantir a qualidade educativa da rede para a infância de acordo com linhas escolhidas de maneira autônoma (o projeto pedagógico) o órgão gestor compromete-se, então, a realizar o que prometeu no documento programático (Bondioli, 2013, p. 27).

Assim, a definição de projeto pedagógico das creches e pré-escolas constitui um pressuposto necessário para a qualidade da educação infantil, sendo necessário verificar a sua plausibilidade e avaliar o que se desejou e o que se realizou. Para Bondioli (2013, p. 29), a verificação não tem apenas a função de certificação e de controle, mas “é produtora de conhecimentos, na medida em que é experimentação de ideias, validação de experiências, crivo de possíveis soluções que podem enriquecer o conhecimento sobre as creches e sobre a infância”. A autora acrescenta ainda que,

[...] achamos que uma cultura do projetar, do verificar, do avaliar, capaz de refletir publicamente na capacidade das creches de alcançar objetivos de qualidade desejados, constitui uma “forte” garantia de promoção da qualidade, além de um indiscutível valor democrático (Bondioli, 2013, p. 31).

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, esse tópico se apresenta na Área focal 4, intitulada ‘Currículos, interações e práticas pedagógicas’, e apresenta como princípios: Campos de Experiência: multiplicidade de Experiências e Linguagens; Qualidade das Interações; Intencionalidade pedagógicas; e Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças. Esse documento enfatiza que “as atividades, as experiências, as interações e os relacionamentos que a criança vivencia em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento devem ser o foco de toda a atenção e prática das Instituições e profissionais de Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 47).

Para Santos e Carvalho (2022, p. 349), a prática pedagógica por meio de projetos se constitui uma proposta que permite a reformulação de conceitos para desvendar o novo, interpretar o mundo e promover um ambiente de colaboração e cooperação”. Desse modo, a aprendizagem deve ser centrada em atividades que tenham sentido para as crianças.

Além disso, essa metodologia deve fundamentar-se na construção de um currículo dinâmico e flexível que, de acordo com Santos e Carvalho (2022, p. 349), enriqueça a “formação da criança, construindo valores sociais, provocando por meio do diálogo, do lúdico e da interação uma mente crítica”.

Sobre o currículo, Araújo (2018, p. 30) afirma que

O currículo é muito mais do que uma listagem de conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, ou seja, tanto por meio do currículo prescrito como do currículo oculto (Araújo, 2018, p. 30).

Para a referida autora, existe o currículo que está registrado e documentado, porém, na escola, não se ensina somente o que está definido formalmente; há os ensinamentos que acontecem de forma implícita, que a autora caracteriza como ‘currículo oculto’. Com isso, pensar o currículo envolve planejar o que se faz na escola, tanto explícita como implicitamente (Araújo, 2018).

Dentro desse currículo oculto estão ensinamento como valores e crenças religiosas. Junto à crescente terceirização das escolas e privatização da educação, encontra-se a progressiva relação entre a religiosidade e a oferta do ensino. De acordo com Minarelle (2020, p. 14), que em sua pesquisa teve como objetivo compreender se e como as religiosidades transformam a relação com a escolarização, afirma que “a literatura sobre religiosidade evangélica aponta que a progressiva expansão desse segmento ocorre principalmente entre os grupos mais pobres e menos escolarizados”.

Sobre o ensino religioso, Cury (2004, p. 183) diz que é mais que um componente curricular em escolas, ou seja, “por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos”. O referido autor acredita que nas sociedades ocidentais, a partir da modernidade, a religião se desloca para a figura do indivíduo, cedendo espaço para que lentamente o Estado se distanciasse. Ele acrescenta que:

A modernidade vai se distanciando cada vez mais do *cujus regio, ejus religio*. A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da anti-religiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado (Cury, 2004, p. 183).

O texto da CF de 1988 dispõe sobre a organização do Estado, e funda-se na ideia de laicidade, vedando à União, aos estados e aos municípios “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (art.19, I). Contudo, de acordo com Ximenes (2009, p. 100), “ao mesmo passo que positiva a separação entre Estado e igreja, a Constituição deixa em aberto a possibilidade de colaboração entre ambos, a ser regulada em lei”.

O Estado não pode atuar em benefício de uma denominação religiosa sem com isso infringir a vedação imposta nesse artigo. Cury (2004, p. 184) também discorre sobre esse

movimento da constituinte, afirmando que “a laicidade é clara, o respeito aos cultos é insofismável e quando a lei assim o determinar pode haver campos de mútua cooperação em prol do interesse público, como é o caso de serviços filantrópicos”.

Porém, ao falar sobre colaboração de interesse público, Ximenes (2009, p. 101) trata da dificuldade em determinar juridicamente os limites dessa colaboração e, nesse contexto, o autor acrescenta que, de forma a “impedir o contato entre Estado e igreja no âmbito religioso, a Constituição sinalizava no sentido de que deveria ser abolida, na escola pública, a modalidade confessional de ensino religioso, ou seja, o ensino atrelado a uma determinada denominação religiosa”.

Todavia, o que vimos é que esse ensino é bastante comum nos dias de hoje, e respaldado pela Constituição Federal em seu artigo 213, que explicita a flexibilização da relação entre Estado e igreja ao autorizar a destinação de recursos públicos às escolas particulares comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Assim, o Estado, além de financiar o ensino religioso nas escolas públicas, também autoriza financiar diretamente as escolas declaradas confessionais.

Nesse processo de ampliação das competências do religioso, as organizações se modificaram, de modo que, em alguns casos, é difícil distinguir se é um arranjo religioso ou se estamos diante de um arranjo empresarial ou político. Montero (2012) apresenta como exemplo dessa mutação o modo como a Rede Nacional de Assistência Social (Renas) capacitou seus afiliados para o trabalho social, conferindo-lhes treinamento acadêmico e técnico adequado:

Como consequência, muitos cristãos bem treinados como missionários e com boa formação acadêmica passam a ter um importante papel no desenho da agenda dos movimentos da sociedade civil em vários campos. Além disso, sua experiência profissional os torna, frequentemente, aptos a incorporar os conselhos governamentais no nível local e estatal. Desse modo, é possível afirmar que alguns segmentos profissionais do campo protestante (ao lado dos católicos) ampliaram sua participação no debate público ajustando sua visão ética a uma linguagem mais secularizada e, assim, passaram a ter um novo e significativo papel na formação da cidadania brasileira, na condução da atividade parlamentar e na produção de novas leis (Montero, 2012, p. 173).

Com isso, muitos movimentos cristãos, evangélicos e católicos têm se ajustado às exigências de uma cultura pública e têm feito ao longo das últimas décadas um treinamento profissional de seus praticantes. Vale ressaltar que a relação entre Estado e instituições religiosas não acontece apenas no campo da religião católica. A partir da década de 1970, ocorreu a expansão evangélica.

O discurso institucional evangélico, com forte controle de sociabilidade, busca investimentos mais intensos no processo de escolarização em um conflito entre a lógica socializadora das famílias e das escolas. De acordo com Thin (2006, p. 211), no que concerne às relações entre as famílias populares e a escola ou com a escolarização, o discurso que mais encontramos nos ambientes educacionais é “o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais”.

Esse discurso se dirige às frações mais dominadas e carentes das classes populares. Para escapar dessa visão depreciativa, Thin (2006, p. 211) discorre sobre as relações com base nas diferenças de capitais associados às posições sociais, e insiste “na fraqueza dos recursos culturais e escolares que os pais podem mobilizar em suas relações com a escola e para contribuir para a escolaridade de seus filhos, assim como nos efeitos de dominação gerados por essa relativa fraqueza em termos de capital cultural”.

Por essa visão de Thin (2006, p. 211), a relação então pode ser vista entre indivíduos ou grupos que ocupam posições diferentes no espaço social, ficando de um lado os professores, pertencentes à classe média, assalariados e, de outro, as famílias populares de classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. Como afirma o referido autor, “o sentido das relações está, portanto, todo contido nas diferenças entre as posições objetivas dos indivíduos e dos grupos no espaço social”. Ele acrescenta que,

Enfim, podemos assinalar que as relações entre famílias populares e escola surgem das relações entre instituições de socialização e de enquadramento e membros de classes populares, relações consideradas na perspectiva de um controle social exercido sobre as famílias (Thin, 2006, p. 212).

Sobre as famílias populares, Minarelli (2020, p. 47) enfatiza que, com baixa escolarização, estariam distantes das lógicas escolares – letradas, com determinado ordenamento corporal, com resultados a longo prazo, rotina das atividades cotidianas - assim, “diante dessa distância em relação às lógicas escolares, essas famílias são constantemente percebidas pelos agentes escolares como seres com falta de atributos e de práticas valorizados no espaço escolar, estando distantes do ideal”. Com isso, surge o discurso de ‘omissão’ dos pais no espaço escolar.

Contudo, as famílias dos meios populares tendem a acreditar na escolarização como estratégia para evitar os aspectos negativos do território, como a violência, vergonha do analfabetismo, vícios, entre outros, suprimindo as necessidades de urgência. A preocupação com

o desempenho e sucesso escolar dos filhos não é central. O desejo dessas famílias é que os filhos aprendam a ler e a escrever, e que permaneçam na escola, mas não formulam preocupações com o futuro ou com certificações. Elas mantêm, assim, uma relação instrumental com a escola, orientada pela expectativa de que os conhecimentos adquiridos ali sejam eficazes em termos econômicos, e dê acesso a posições mais estáveis no mercado de trabalho. São saberes que se distanciam da utilidade da vida prática e considerados inúteis ou vistos com desconfiança (Minarelli, 2020; Thin, 2006).

Sobre essa relação, Minarelli (2020, p. 49) acrescenta que “as famílias de meios populares tendem a demandar da educação escolar a aquisição de saberes fundamentais, sendo também reconhecida como local de socialização e proteção dos filhos em relação aos perigos da rua: violência, drogas e má companhias”. Com essa vulnerabilidade, as famílias, expostas às urgências da vida, perdem as condições de planejar o futuro e, por isso, assegurar esforços educativos, ainda que típicos dos meios populares.

Minarelli (2020) também discorre em sua pesquisa sobre esse interesse das classes populares na matrícula em escolas privadas, associado à visão entre ambiente controlado e mantenedora religiosa, com destaque para os colégios de orientação evangélica. Isso não significa necessariamente que a família siga a mesma confissão religiosa, mas idealizam a escola que envolve formação de valores e crenças, o que seria mais determinante do que a própria religião em si, o que revela que o aspecto religioso muitas vezes se confunde com os valores.

Enquanto para as famílias as escolas religiosas criam a expectativa de uma educação pautada nos valores morais, para as religiões elas aumentam seu poder de disseminação e fixação de valores e crenças, em contexto no qual isso é objeto de disputa com outras instituições religiosas e com o próprio conceito de educação (Minarelli, 2020, p. 53).

Dessa forma, o currículo dessas instituições dissemina valores e crenças de cunho religioso.

Muitas instituições que possuem convênio com as prefeituras para a oferta da educação são de cunho evangélico, impondo suas doutrinas, tanto para as profissionais, quanto para as crianças e familiares. Estas, por sua vez, nem sempre pertencem àquela determinada confissão religiosa, mas precisam aceitá-la, pois não têm outra opção de escola para seus filhos, ferindo com o direito a uma escola pública, laica e de qualidade para todos.

Além dessas questões, na elaboração do currículo, dos projetos pedagógicos e planos sobre as práticas da educação infantil, devem ficar expressos o cuidar e o educar como direitos

de aprendizagem e garantia da qualidade da educação. Os documentos curriculares que estruturam a educação infantil nacional são fruto de articulações políticas e disputas, que buscam difundir os conceitos de infância, de criança, de aprendizagem, entre outros. A partir do currículo, as instituições têm a responsabilidade de elaborar suas propostas pedagógicas pensando esse documento como um plano orientador de suas ações, que deve ser elaborado de forma coletiva, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar e deve estar imbuído de intenção sobre o que se pretende realizar, constituindo-se como necessário para a qualidade da educação infantil.

d) Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil

Esse tópico se relaciona ao anterior em relação às intenções e práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. Aqui buscamos abordar a importância das atividades lúdicas na prática educativa. Para Luckesi (2022, p. 15), “ludicidade é um conceito em construção no que se refere a seu significado epistemológico”. Ele está sendo construído e, para o autor,

[...] a ludicidade, propriamente dita, configura-se como um estado interno de quem vivencia a experiência das atividades lúdicas, uma vez que as atividades, por si, pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva. Frente a essa compreensão, ludicidade e atividades lúdicas são fenômenos epistemologicamente diversos [...] (Luckesi, 2022, p. 21).

Ou seja, uma atividade dita lúdica é um fenômeno externo ao sujeito, que pode promover a ludicidade, e deve ser compreendida como uma experiência interna do sujeito ou não, ou seja, o que pode ser prazeroso para uma pessoa pode não ser para outra. A prática do brincar constrói modos de ser, auxiliando as crianças a compreender o que acontece ao seu redor. Para Luckesi (2022),

Quando a criança brinca, sua brincadeira tem a profundidade de quem se dedica a construir e cuidar do mundo, o mundo que é significativo para si, na idade e nas circunstâncias evolutivas que está atravessando. [...] O ato de brincar será um ato de cuidar da existência pessoal de forma criativa, alegre, podendo até mesmo ser hilariante, com as especificidades de cada idade e de cada circunstância da vida (Luckesi, 2022, p. 105).

As crianças gostam de histórias, se envolvem, criam e recriam o mundo a partir da fantasia, agem criativamente. Segundo para Luckesi (2022, p. 108), “pedaços de pau transformam-se em carros, ônibus, cercas, casas, aviões e o que mais se quiser. Não há limite para as possibilidades da fantasia e do ‘fazer e conta’”. Assim, as brincadeiras podem ser aliadas

importantes no processo de ensino e aprendizagem, na imaginação e no faz de conta e a criança pode tudo. Brinquedos e brincadeiras constituem um direito que deve ser assegurado.

Sobre a importância do brincar, Kishimoto (2010) afirma que,

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

Kishimoto (2010, p. 1) acrescenta ainda que “a pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido”, sendo necessário desconstruir essa visão e pensar na criança inteira, que aproveita o tempo livre para escolher um brinquedo e brincar, e a mediação do adulto para aprender novas brincadeiras. A criança aprende por meio das interações que ela faz com os adultos, com outras crianças e com o meio; depois aprende a reproduzir ou a recriar novas brincadeiras, garantindo a preservação da cultura lúdica (Kishimoto, 2010).

Para Duarte e Mota (2021, p. 2), “a atividade lúdica deve fomentar sua capacidade de relacionar uma informação nova com seu próprio esquema de conhecimento”. O brincar é fundamental para estimular o desenvolvimento integral da criança e contribui para a sua interação com o meio social. Os referidos autores acrescentam ainda que,

Trabalhar com o lúdico é uma tarefa difícil, pois o educador terá que ter fundamentação teórica estruturada e consciência de que está lidando com criança que nasceu na sociedade da informação; portanto, o seu repertório de atividades precisa ser atualizado constantemente. Isso significa que a formação continuada do professor é permanente (Duarte; Mota, 2021, p. 3).

Kishimoto (2010, p. 2) afirma que “para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira. Essa tarefa depende do projeto curricular”. Portanto, é muito importante que o profissional da educação esteja preparado e aberto para analisar e acompanhar as expressões das crianças. A prática educativa do professor deve estar comprometida com os interesses e as necessidades de

cada criança para que as experiências sejam significativas e tenham de fato um propósito educativo.

A ludicidade é um meio de favorecer à criança um exercício de criação e criatividade. O brincar, para a criança, é a sua atividade principal, dando a ela poder de tomar decisões, de se expressar, de conhecer a si mesma e aos outros. É no campo da imaginação que o brincar se destaca ganhando significado; assim, a brincadeira é um meio para a criança se expressar, aprender e se desenvolver, e a qualidade da educação está relacionada à necessidade de integrar a educação, o cuidado e a brincadeira.

e) Gestão democrática – relação com as famílias e com os profissionais.

A gestão no Brasil é entendida como prática de organização de forma participativa e democrática. Fernandes (2024, p. 2) discorre sobre o surgimento do termo gestão “como uma proposta para se contrapor à administração centralizadora e autoritária e foi adotado como sinônimo de prática que favorece as relações participativas e democráticas no interior da escola e entre secretarias, órgãos intermediários e unidades escolares”.

Além da gestão pedagógica, a gestão da educação também envolve a financeira, de recursos humanos, materiais, patrimoniais, merenda escolar, entre tantos outros aspectos. Fernandes (2024) afirma que,

A gestão é a responsável pela condução de processos que darão materialidade ou concretude a políticas e programas. É na gestão que decisões são tomadas sobre as formas de sua implementação, tendo como horizonte atingir os efeitos desejados e definidos pelas intenções da política ou do programa (Fernandes, 2024, p. 4).

A gestão da educação tem dois níveis de atuação: macro, do sistema educacional, e o micro, que é da instituição escolar, onde a incumbência maior é garantir a oferta educativa, tendo como objetivo, executar a proposta pedagógica da escola. Fernandes (2024) discorre sobre essa distinção, afirmando que,

Isso não significa que a política não esteja na esfera escolar: gestores, professores e demais membros da comunidade escolar interferem na agenda política e nos resultados obtidos no processo educativo, convivendo em um espaço de negociação permanente entre eles e com as instâncias superiores da política e da gestão educacional (Fernandes, 2024, p. 6).

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil- 2018, o tema gestão está na Área focal 1, intitulada ‘Gestão dos sistemas e redes de ensino’, que traz como princípios: Gestão de acesso, oferta e matrícula; e Sistema de Ensino/Rede de Ensino. A Área focal 3, intitulada ‘Gestão das Instituições de educação infantil’, tem como princípios, Planejamento e avaliação; Projeto Pedagógico; Transições (casa-Instituição; ano a ano; entre etapas); Instâncias colegiadas Promoção da saúde, bem-estar e nutrição.

A gestão democrática e participativa pressupõe uma prática coletiva, divisão de responsabilidades e resulta do compromisso de todos. Entende-se que a qualidade da educação se relaciona ao direito à matrícula em creches e pré-escola e às condições de oferta pelas instituições. A gestão educacional tem a incumbência de definir estratégias e oferecer os recursos para a garantia desse atendimento de qualidade. À gestão das instituições cabe a administração dos recursos, organização do trabalho e oferta de condições adequadas para o educar e cuidar de acordo com os princípios democráticos e que respeitem as especificidades da infância.

Observamos que o conceito de qualidade da educação é algo complexo, seja nos documentos nacionais e internacionais seja na legislação brasileira. Em alguns casos, a qualidade aparece atrelada ao acesso e permanência, e dessa deriva outras dimensões, que incluem a equidade, os processos educativos, o financiamento, estrutura física, formação dos profissionais, entre outros.

A noção de qualidade impõe desafios sobre sua operacionalização em termos de aferição e acompanhamento, elaborando indicadores que permitam acompanhar sua evolução e garantir o direito constitucional a uma educação de qualidade. No entanto, políticas focadas apenas em resultados quantitativos tendem a incorporar valores de mercado e priorizar a lógica da eficiência e eficácia, desconsiderando fatores que interferem e condicionam esses resultados.

Nessa lógica, as políticas deixam de discutir aspectos centrais para a qualidade da escola e da educação, como adequação de currículo, formação e valorização dos profissionais, organização da estrutura educacional, entre outros, o que torna necessário incluir nos debates da qualidade as dimensões e indicadores processuais e de insumos. Como apontam Carreira e Pinto (2007, p. 9), “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”! Assim, uma sociedade que se diz democrática deve garantir um ensino de qualidade para todas e todos.

Nesta seção, buscamos compreender o conceito de qualidade da educação e como ele comparece nos documentos nacionais e internacionais e na legislação brasileira. Abordamos algumas dimensões necessárias para a operacionalização da garantia desse direito, que é a

educação de qualidade para todos. Sabemos que muitos municípios, com o discurso de universalizar a educação básica, principalmente a educação infantil, adotam políticas de privatização da educação, estabelecendo convênios com instituições privadas para a oferta dessa etapa da educação. O município de Uberlândia-MG, que é o *locus* dessa pesquisa, não é diferente. Com isso, na próxima sessão discorreremos mais sobre o município de Uberlândia e as instituições onde se desenvolveu a pesquisa.

4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa de campo visa buscar informações nas instituições de ensino selecionadas para a coleta de dados, estabelecendo um diálogo com a realidade pesquisada. Esclarecemos que a escolha das instituições não ocorreu de forma aleatória. No primeiro momento, fizemos um levantamento no site da Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU, identificando as Instituições Mantenedoras e suas unidades escolares que possuem conveniamento com a PMU. Verificamos que o município de Uberlândia-MG, principal responsável pela oferta da educação infantil, conta hoje com 67 (sessenta e sete) unidades escolares denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e 52 (cinquenta e duas) unidades escolares mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs.¹¹

Esses dados revelam um número expressivo de OSCs que atuam diretamente na oferta da educação. Delimitamos as instituições que estão em rede com a Secretaria Municipal de Educação – SME. A partir de 2015, elas passaram a ser integradas no Diário de Classe Eletrônico, calendário escolar e seguir as diretrizes da SME na inscrição para as suas vagas. Essas e outras ações podem gerar o entendimento errôneo para o público em geral de que as OSCs são uma extensão das EMEIs; portanto, também consideradas como públicas, ao invés de instituições privadas sem fins lucrativos que recebem financiamento da Prefeitura Municipal¹².

4.1 Caracterização do município de Uberlândia

O município de Uberlândia está situado no Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³, possuía em 2022 uma população de 713.224 (setecentos e treze mil, duzentos e vinte e quatro) habitantes e, ainda de acordo com o IBGE, a população estimada no ano de 2024 é de 754.954 (setecentos e cinquenta e quatro mil, novecentos e cinquenta e quatro) cidadãos. É considerada uma das cidades mais prósperas do interior brasileiro.

¹¹ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

¹² Dados informados pela inspeção escolar

¹³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html>. Acesso em: 14 jan. 2026.

Na questão econômica, segundo dados do IBGE, no ano de 2022, o salário médio mensal dos trabalhadores era de 2,7 salários-mínimos; porém, 27,2% da população possuía rendimentos mensais de até meio salário-mínimo. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) apresentado é de 0,789. Uberlândia ocupa a segunda posição como um dos maiores Produto Interno Bruto – PIB do estado de Minas Gerais e a vigésima sétima posição no Brasil, conforme indicado no quadro 3. Isso revela o protagonismo do município de Uberlândia tanto em Minas Gerais quanto no Brasil.

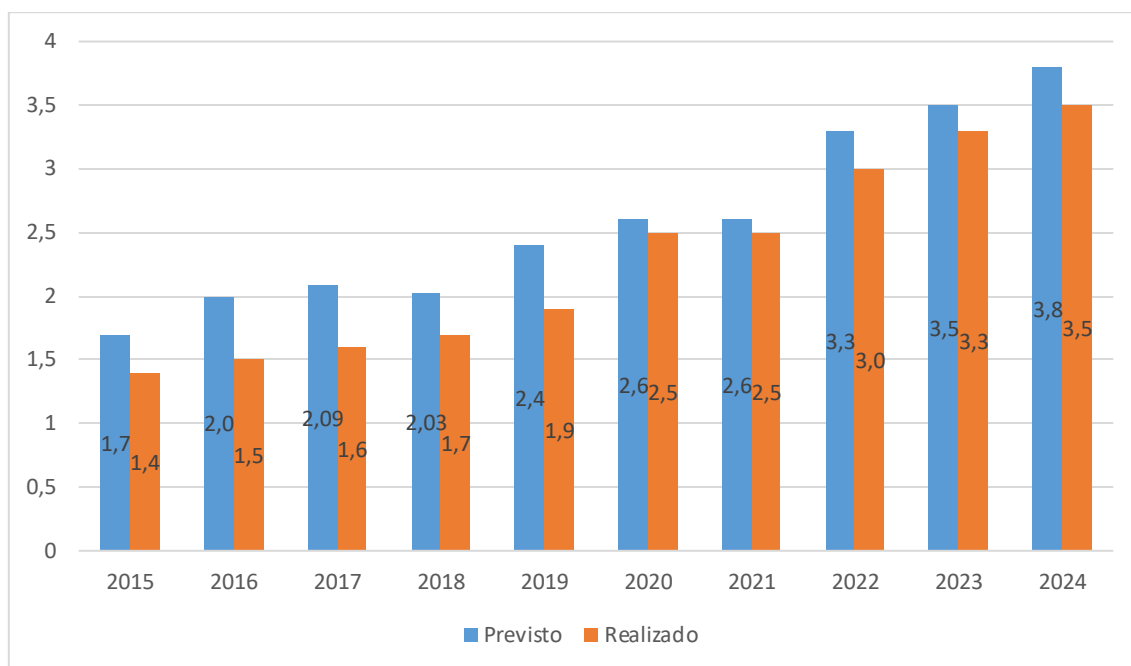
Quadro 7 - Participação dos 10 municípios de maior PIB em 2021, posição no estado e no país

Municípios	Posição MG	Posição BR
Belo Horizonte	1	4
Uberlândia	2	27
Contagem	3	33
Betim	4	39
Nova Lima	5	58
Uberaba	6	62
Juiz de Fora	7	64
Ipatinga	8	77
Itabira	9	95
Sete Lagoas	10	119

Fonte: Banco de Dados Integrados (2023).

Houve um crescimento de 150% nas receitas do município nos anos de 2015 a 2024, como mostra o gráfico 1. Isso demonstra a força e o destaque econômico de Uberlândia, não só no estado de Minas Gerais, mas em um contexto nacional.

Gráfico 1 - Receitas da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG em R\$ bilhões



Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal da Transparência da PMU (2025).

De acordo com Pereira (2025, p. 148), o município de Uberlândia apresentou um crescimento importante no orçamento da Secretaria Municipal de Educação, e “tomando como base o ano de 2013 em relação a 2023, houve um incremento na ordem de 17,36% no orçamento em valores atualizados”. Isso revela que os recursos à disposição do poder público municipal para aplicar na área da educação foram aumentando ao longo da última década. Contudo, como afirma o referido autor,

[...] os recursos da SME aumentaram significativamente, mas o percentual aplicado no que é exigido pela CF/1988 e na LDB/1996, decresceram, sobretudo a partir de 2019, [...]. Sendo que, em 2021, o executivo lançou mão da prerrogativa da Emenda Constitucional 119/2022 para gastar menos do que 25% (Pereira, 2025, p. 149).

Assim, no ano de 2021, foram aplicados 21,86% em educação, esse número volta a subir no ano de 2022 para 27,7%. Ele se mantém no ano de 2023, revelando que as reformas que têm ocorrido ao longo dos anos, especialmente no Fundeb, têm alocado verbas nos municípios; entretanto, houve uma queda gradativa referente ao percentual aplicado pelo município, como mostra Pereira (2025) no gráfico 2:

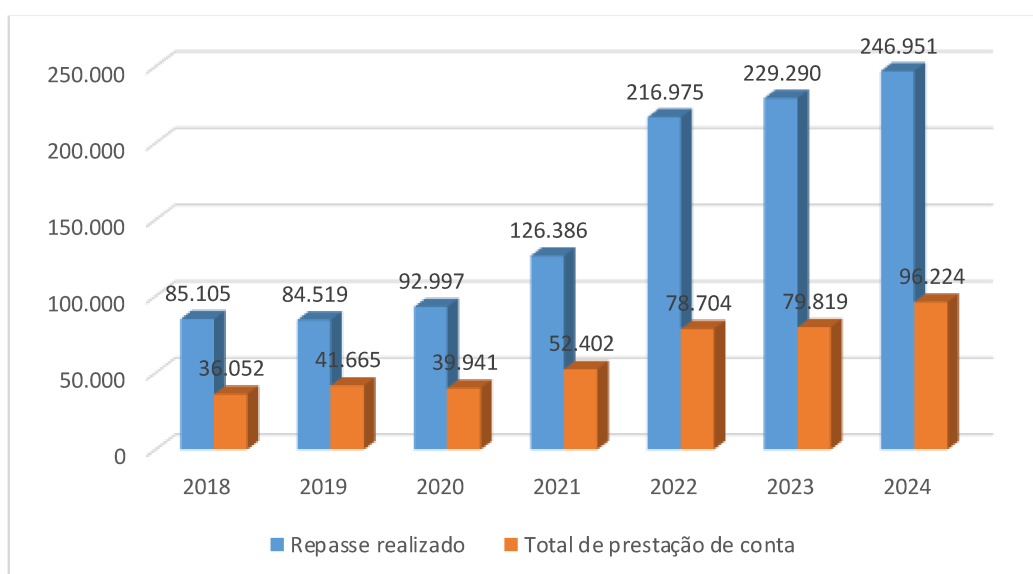
Gráfico 2 - Percentual Aplicado em Educação de 2013 a 2023



Fonte: Pereira (2025, p. 150).

Ainda na questão econômica, no ano de 2024 o município de Uberlândia repassou para as instituições privadas conveniadas com o poder público local o valor de R\$246.951.448,68 (duzentos e quarenta e seis milhões, novecentos e cinquenta e um mil, quatrocentos e quarenta e oito reais e sessenta e oito centavos). Desse montante, R\$96.224.962,00 (noventa e seis milhões, duzentos e vinte e quatro mil e novecentos e sessenta e dois reais) foram referentes à prestação de conta. Como revelam os dados do gráfico 3, houve um crescimento contínuo no volume de repasses.¹⁴

Gráfico 1 - Transferências às Instituições Privadas Conveniadas sem Fins Lucrativos em R\$ milhões



Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal da Transparência da PMU (2025).

¹⁴ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/portal-da-transparencia/terceiro-setor/> Acesso em: 20 jun. 2025

No aspecto educacional, o quadro 4 apresenta o quantitativo de escolas que compõem a rede pública municipal de ensino do município de Uberlândia, abrangendo a zona urbana, a zona rural:

Quadro 8 - Total de escolas da rede pública municipal de Uberlândia

ESCOLAS	QUANTIDADE
Escolas Municipais Educação Infantil	67
Escolas Municipais Ensino Fundamental	57
OSCs - Educação Infantil	52
OSCs - Ensino Fundamental	2
Escola Municipal Cidade da Música - Cursos Livres	1
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Secretaria de Educação - SME - Inspeção Escolar.

Esses dados revelam um número significativo de instituições e atendimento realizado por meio das Organizações da Sociedade Civil – OSCs, indicando que o conveniamento com as instituições privadas tem sido a opção do município para a expansão do atendimento educacional, em especial, na educação infantil.

O que vemos no município de Uberlândia, confirmado por meio do referido quadro, é o uso em larga escala da privatização na oferta de vagas para a faixa etária de 0 a 5 anos, sendo essa uma opção da gestão pública municipal para expandir a oferta de vagas em creches e pré-escola. Assim, o direito à educação ainda não está sendo ofertado aos cidadãos sob os preceitos da igualdade de oportunidades e condições, o que pode gerar o desenvolvimento da educação infantil de forma desigual e excludente no município. O conveniamento com empresas privadas para assumir a gestão e o funcionamento das escolas públicas de educação infantil é um meio para a oferta de vagas. Porém, isso envolve a gestão do público sendo efetivada pelo privado e, mais ainda, revela a fragilidade e/ou omissão do poder público tanto na oferta quanto na fiscalização desta etapa da educação, o que nos faz questionar se qualidade da educação, que é um direito das crianças, está se efetivando nessas instituições de ensino.

4.2 A relação das OSCs no contexto da rede municipal de ensino de Uberlândia

Em um processo tenso e progressivo, desenvolve-se a legislação referente ao chamado “Terceiro setor”. Assim, no ano de 1998, foi promulgada a Lei Federal nº 9.637, que institui as Organizações Sociais-OS. Essa lei qualifica como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que desenvolvam atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa, ao meio ambiente, ao desenvolvimento tecnológico, à cultura e à saúde. De acordo com Montañó (2010, p. 203), essa lei “articulada pelo ex-ministro Bresser Pereira, promove uma verdadeira transferência de atividades estatais para o setor privado”.

No ano seguinte, é promulgada a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que institui e disciplina o termo ‘parceria’, e qualifica pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscip. O termo “parceria” designa um acordo estabelecido entre o poder público e as Oscip e, de acordo com Fávero, Pires e Consaltér (2020, p. 116), “ao fazer do Estado um mero ‘parceiro’, ou ainda um ‘Estado Contratual’, ou mesmo um ‘Estado Financiador’, constata-se um movimento no sentido de institucionalizar as OS e Oscips na seara do Direito Administrativo, enquanto integrantes do terceiro setor”. Essa transferência dos serviços sociais denota fundamentalmente uma forma de privatização. Os referidos autores acrescentam ainda que,

Uma questão que precisa ser observada é o controle social com relação às entidades do terceiro setor, pois o que se observa é que o estado, na maioria das vezes, repassa recursos físicos e financeiros a essas entidades, não exerce a correta fiscalização, favorece a sua criação, sob o argumento de que a execução das políticas sociais, principal campo de atuação dessas entidades, se tornou mais eficaz, tendo por base o discurso de que a esfera privada é mais eficiente do que a esfera pública (Fávero; Pires; Consaltér, 2020, p. 116).

Assim, tanto as OS quanto as Oscip referem-se a entidades privadas, sem fins lucrativos, com finalidade de realizar os serviços não exclusivos do Estado, contando com vantagens e benefícios como isenções tributárias e vantagens administrativas, constituindo-se em um instrumento de privatização, principalmente no campo das políticas sociais.

Por meio da Lei 13.019/2014, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC, que posteriormente foi alterada pela Lei nº 13.204, de 2015, foram regulamentadas as Organizações da Sociedade Civil – OSCs, caracterizadas como entidades privadas sem fins lucrativos, e que desenvolvem ações de interesse público e atuam em atividades nas áreas de saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia. De acordo com Fávero, Pires e Consaltér (2020, p. 117), “o principal defendido para a sua aprovação foi o de promover

uma maior ‘profissionalização’ do terceiro setor e uma política de ampliação dos incentivos fiscais para todas as entidades”. Os autores acrescentam ainda que,

A partir da aprovação do marco regulatório tem-se uma nova perspectiva na relação entre o poder público e as OSC, que passam a ser definidas como entidades privadas sem fins lucrativos, sociedade cooperativas e organizações religiosas (art. 2º, I, a, b e c), ampliando com isso, as possibilidades de realização de parcerias, com diversos sujeitos privados (Fávero; Pires; Consaltér, 2020, p. 117).

A Lei de aprovação do Marco Regulatório entrou em vigor em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. Para os Municípios, foi estabelecido o início de sua vigência para 1º de janeiro de 2017. Essa lei facilitou a forma como os municípios devem delinear a sua relação com o Terceiro setor.

Para essa pesquisa, interessa-nos analisar o município de Uberlândia e Pereira (2023, p. 223) afirma que “no município de Uberlândia, as pesquisas apontam que não existe um emaranhado de legislações que tratam sobre a atuação das OSCs”. O Decreto nº 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” (Uberlândia, 2017). Pereira (2023) afirma ainda que,

Entretanto, de forma geral, as instituições conveniadas com a SME seguem as suas diretrizes, tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico. Vale salientar, que tal simbiose entre a SME e as OSCs causa um certo estranhamento em sua caracterização como instituições privadas, sobretudo, pelo público atendido por essas instituições. Ademais, a identificação das OSCs como instituições integrantes da SME cria no imaginário popular a ideia de que a educação oferecida por essas instituições é a mesma oferecida nas EMEIs, pois se trata de unidades da mesma secretaria (Pereira, 2023, p. 224).

O Decreto nº 17.415/2017, que trata das regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública municipal e as Organizações da Sociedade Civil, em seu Art. 2º, destaca que “as parcerias entre a administração pública municipal e as OSCs terão por objeto relevância pública e social para a execução de atividade ou projeto [...]” (Uberlândia, 2017). O texto desse decreto pontua ainda que as parcerias devem ser formalizadas por meio de,

Art. 2º [...]

I - termo de fomento, quando o objetivo for incentivar prioritariamente projetos desenvolvidos ou criados por OSCs, cujo plano de trabalho seja de concepção dessas organizações;

II - termo de colaboração, quando o objetivo for executar prioritariamente atividades parametrizadas pela administração pública municipal, cujo plano de trabalho seja de concepção da administração pública municipal;

III - acordo de cooperação, quando o objetivo for executar projetos ou atividades sem transferência direta de recursos financeiros públicos, ainda que preveja compartilhamento de recurso patrimonial, ou cessão de servidor público, cujo plano de trabalho seja de concepção das OSCs ou da administração pública municipal (Uberlândia, 2017).

Nas OSCs que atuam na prestação de serviços educacionais, as ‘parcerias’ devem ser celebradas por meio do termo de colaboração, pelo fato de que a forma de atendimento, turmas ou períodos a serem atendidos pelas OSCs na Educação Infantil levam em consideração a demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Carrijo (2005) e Pereira (2023), antes da década de 1980, são poucos os registros sobre o atendimento infantil em Uberlândia. Pereira (2023, p. 231) afirma que “o atendimento às crianças mais vulneráveis na faixa etária de 0 a 6 anos era caracterizado por ações isoladas, sobretudo de cunho religioso, filantrópico e particular”.

Com a Constituição Federal de 1988, houve uma mudança significativa na concepção de criança e do atendimento ao público de 0 a 6 anos. Com isso, houve uma necessidade de que as instituições tivessem um caráter educativo e cuja responsabilidade fosse assumida pela instância pública municipal. Assim, em 1991, havia 54 creches, sendo 48 comunitárias e 6 institucionais, as quais atendiam cerca de 3.325 (três mil, trezentos e trinta e cinco) crianças com idade entre 0 e 6 anos em Uberlândia (Carrijo, 2005).

Entre os anos de 1993 e 1996, durante o mandato do prefeito Paulo Ferolla da Silva, a Secretaria Municipal do Trabalho Social – SMTAS assumiu 29 (vinte e nove) das 54 (cinquenta e quatro) creches comunitárias, iniciando o processo de municipalização. Essas instituições foram denominadas de Unidade de Desenvolvimento Infantil – UDI. Com isso, o atendimento infantil passou a ter três tipos de gestão: a comunitária, a do SMTAS e a da SME. Tal situação, segundo Pereira (2023, p. 232), “comprova um hibridismo no atendimento a Educação Infantil em Uberlândia”, resultando em diferentes formas de atendimento para a mesma faixa etária.

De acordo com Carrijo (2005, p. 107),

Um dado importante que evidencia a diferença entre os tipos de atendimento diz respeito ao caráter assistencialista das creches comunitárias. Nestas, não

havia profissionais da educação, sendo o serviço voltado para a guarda, cuidados físicos e alimentação. Nas UDIs embora também não existisse o profissional da educação, tinha-se um coordenador de nível superior, geralmente, um Assistente Social, e auxiliares de creche, que prestavam cuidados e desenvolviam atividades lúdicas. Nas EMEIs, as crianças recebiam, simultaneamente, atendimentos educacionais e de cuidado de profissionais da educação, ou seja, de professores de nível médio e superior.

No final de 2002, na gestão do prefeito Zaire Rezende, 29 (vinte e nove) UDIs foram transferidas para a SME, indicando a implantação do caráter educacional. Esse movimento de transição ocorreu por meio da portaria nº 11.925, de 21 de março de 2002, no intuito de estabelecer o vínculo entre o educar e o cuidar. Assim, durante o período de 2002 a 2008, houve a criação de várias Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs na cidade. De acordo com o documento Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia,

Tal processo ocorreu de forma gradativa sendo as UDIs transferidas para a Secretaria de Educação ao longo do período de 2002 à 2008, o que exigiu o processo de criação e autorização de diversas EMEIS na cidade de Uberlândia. A partir de 2006, a SME passou a subvencionar instituições sem fins lucrativos com objetivo de ampliar o atendimento sócio educativo às crianças de 0 a 5 anos em período integral, proporcionando maior acesso à educação infantil (Uberlândia, 2020, p. 62).

Nesse período, a relação pública e privada na rede municipal de Uberlândia foi ampliada nos diversos espaços educacionais. Isso aconteceu tanto na oferta de vagas para as crianças de 0 a 5 anos, como na formação dos profissionais com o oferecimento de cursos pela rede privada. Um exemplo foi o Projeto Formar em Rede/Rede em Formação, em parceria com o Instituto Avisa Lá, que foi desenvolvido de 2007 a 2012 e ofereceu cursos em diversos temas. Assim, além do atendimento e oferta de vagas, a rede privada também ficou responsável pelas formações dos profissionais da educação. Esse projeto visava a uma rede de formação, e constituiu-se em um marco histórico para as formações continuadas.

Por meio deste processo formativo, os profissionais da educação tiveram a oportunidade de se apropriarem das práticas para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil, nos diversos aspectos de aprendizagens (o Brincar, Matemática, Cultura Escrita, Leitura pelo professor, Artes, Currículo e Avaliação) (Uberlândia, 2020, p. 63).

Em 2012, Uberlândia elegeu como prefeito Gilmar Machado, do Partido dos Trabalhadores (PT), e sua gestão governamental teve como lema “Uberlândia, por uma cidade educadora” (2013/2016). Em 24 de julho de 2013, por meio da Lei nº 11.444, é instituída a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia.

De acordo com Ávila (2023, p. 148), ela “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 período, também foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Uberlândia – PME. O contexto nacional de elaboração desse Plano não era muito favorável, e sua construção se deu na contramão das tensões políticas e sociais do Brasil naquele período, como apresenta Antunes e Jesus (2017):

Desde 2014, os setores conservadores representados no parlamento e no judiciário, e em parceria com os meios de comunicação de massa, atuaram firmemente na desarticulação e precarização das políticas públicas sociais com princípios autoritários e excludentes culminadas com o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff em 2016 (Antunes; Jesus, 2017, p. 40).

Mesmos com essas tensões políticas em que se encontrava o país, a elaboração do PME de Uberlândia-MG se constituiu em um exercício democrático e participativo. Contudo, o documento aprovado e encaminhado para a Câmara Municipal de Vereadores passou por alterações e, entre elas, cabe destacar, a emenda incorporada pelos vereadores, relativa as ONGs, que passaram a ser denominadas Organizações da Sociedade Civil – OSCs. Isso deu continuidade à parceria público-privado na oferta de vagas na educação infantil.

A redação do texto final aprovado na Meta 6, que se refere a ampliar, progressivamente o investimento público em educação, e na Diretriz I, sobre a política de financiamento da educação, trouxe em suas estratégias: “5) Estabelecer parceria para oferta de matrículas gratuitas em creches, na forma da legislação vigente; 9) Manter parcerias com o terceiro setor no sentido de garantir vagas em creches e pré-escolas existentes no Município”.

O texto do Documento Referência, na Meta 6, Diretriz I, trazia como estratégia a extinção dessa parceria público-privado, “6) Congelar o número de matrículas em creches conveniadas, de maneira que essa modalidade de parceria seja extinta; visando e assegurando o atendimento da demanda na rede pública” (Uberlândia, 2014, p. 28).

Mesmo com essas derrotas, devemos reconhecer que foram muitas e significativas as vitórias, reafirmando que a construção do PME para a cidade de Uberlândia significou um grande avanço, por se tratar de uma Política de Estado. Após o mandato do PT, em 2017, elegeu-se pela terceira vez como prefeito Odelmo Leão, do Partido Progressista (PP), que em 2020 foi reeleito para um quarto mandato no quadriênio 2021 a 2024.

Nesse período, como já mencionado, houve a criação do Decreto nº 17.415/2017, com a regularização das OSCs, indicando os caminhos para os quais a educação infantil tem sido

direcionada nos últimos anos. Constatase um crescimento dessas instituições na oferta da educação de crianças de 0 a 5 anos a partir das políticas educacionais da SME. No ano de 2025, o município de Uberlândia possui convênio com 21 (vinte e um) instituições mantenedoras e apresenta um total de 51 (cinquenta e uma) unidades escolares privadas administradas pelas OSCs, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 9 - Lista de Instituições e Unidades Escolares conveniadas com o Município de Uberlândia

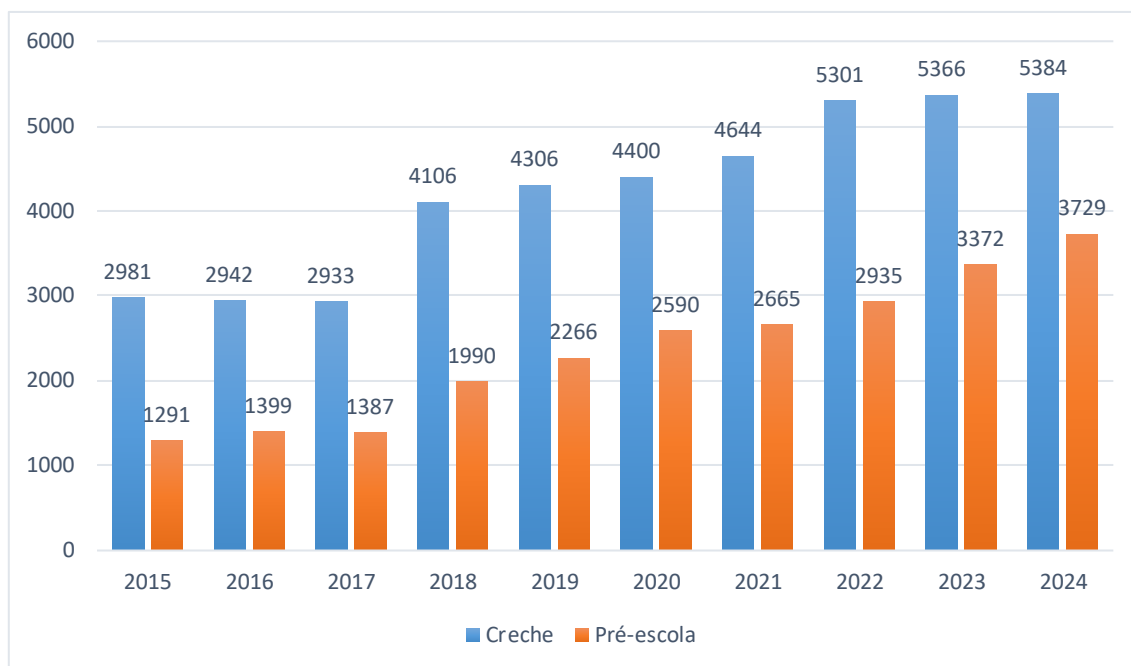
Instituição Mantenedora	Unidade Escolar
Creches Comunitárias Associadas de Uberlândia	CCAU Carlos Cesar da Silveira Nunes
	CCAU Cláudio José Bizinoto
	CCAU Divino Espírito Santo
	CCAU Irmã Palmira Garcia
	CCAU Profª Amenaí Matos Neto
Cantinho do Amor	CE Cantinho do Amor
Grupo Salva Vidas	CE Crescer
	CE Crescer II
	CE Crescer III
	CE Crescer IV
Associação de Moradores do Distrito de Tapuirama	CE Tapuirama
Centro Educacional Dona Neuza Rezende	CE Dona Neuza Rezende
Fundação Ministério Vitorioso	CE Infantil Martins
Centro Espírita, Fé, Esperança e Caridade	CE Lar Espírita Alfredo Júlio
Casas Assistenciais Espíritas Eurípedes Barsanulfo	CE Maria de Nazaré
Associação Metodista de Assistência Social	CE Maria Tavares
Creche Comunitária Santino	CE Infantil Santino
Fundação Cultural e Assistência Filadélfia	Ceia II
	Ceia III
	Ceia Maria Dirce
	Ceia Profª Rosa Maria Melo
	Ceia Ivo Zanatta
Centro Educacional Berseba	CE Berseba
Creche Comunitária Esperança	CE Esperança
Serviço para o Bem estar Humano	CE Professora Maria Siman

	CE Criança Feliz
	CE Professor Ary Scates
	CE Prof. ^a Olga Helena Costa
Central de Ação Social Avançada - Casa	EEI Espaço da Criança - Canaã
	EEI Espaço da Criança – Ipanema II
	EEI Espaço da Criança - Palmeira
	EEI Espaço da Criança - São Gabriel
	EEI Espaço da Criança - Vigilato
	EEI Espaço da Criança – Jardim Ipanema
Fundação Maçônica Manoel dos Santos	CEI Fundação Maçônica Cidade Jardim
	CEI Fundação Maçônica - Santa Mônica
	CEI Tia Lia
	CEI Irmã Odécia Leão Carneiro
Associação de Transformação Social Luz do Mundo	CE Luz do Mundo
Missão Sal da Terra	Missão Sal da Terra Helder Castro
	Missão Sal da Terra Canaã
	Missão Sal da Terra Jardim das Palmeira
	Missão Sal da Terra José de Souza Prado
	Missão Sal da Terra Morumbi
	Missão Sal da Terra Prof ^{ra} Margareth G.
	Missão Sal da Terra São Jorge II
	Missão Sal da Terra Sergio Martinelli
Creche Renascer da Criança	CE Renascer da Criança
Núcleo Servos de Nazaré	CE do Núcleo Servos de Nazaré I
	CE do Núcleo Servos de Nazaré II
Espaço Social Graça Timothy H. Farner	Espaço Social Graça Timothy H. Farner

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Secretaria de Educação - SME - Inspeção Escolar.

Com o aumento de instituições privadas sem fins lucrativos e que ofertam educação infantil por meio de convênios com a PMU, o município segue omitindo-se da obrigação de gerir essa etapa da educação e contribui para o fim do sistema público de educação e para o fomento da esfera privada, como revela o crescente número de matrículas em instituições administradas pelas OSCs.

Gráfico 2 - Número de Matrículas de Crianças da Educação Infantil da Rede Conveniada com o Município de Uberlândia



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Observatório da criança e do adolescente (2025)¹⁵.

O número de matrículas nessas instituições está diretamente relacionado ao aumento dos valores repassados para as instituições privadas conveniadas com o poder público local, que como já informado anteriormente. No ano de 2024, chegou a 246.951 milhões de reais, sendo que, desses, a prestação de contas foi de apenas 96.224 milhões.

O atual prefeito de Uberlândia é Paulo Sérgio Ferreira, do Partido Progressista, que venceu as eleições no ano de 2024 para o mandato de 2025 a 2028. Já no início de sua gestão, na data 15 de maio de 2025, apresenta o Projeto de Lei Ordinária nº 356/2025, que institui o Programa de Aceleração de Desenvolvimento Urbano. Esse projeto, no Art. 1º, apresenta como objetivo de promover a modernização, “valorização e uso estratégico dos bens e serviços públicos, mediante parcerias, concessões, permissões ou outros instrumentos de cooperação com a iniciativa privada [...]”. Esse projeto foi aprovado, tornando-se a lei nº 14.409, de 21 de maio de 2025, e pode contemplar concessões e negociações de espaços públicos, além de projetos de geração de energia, infraestrutura, educação infantil, áreas situadas em parques, como o Parque do Sabiá e seus complexos, entre outros.

Portanto, ao analisar o município de Uberlândia e a relação público-privado, vemos que as políticas têm caminhado para a privatização total dos bens públicos, principalmente

¹⁵ Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/Indicador?id=a5afe88f-49b1-4fbd-8cf3-3e373d5509a8>. Acesso em: 29 jun. 2025.

relacionadas ao setor social, como saúde, educação e lazer. Especificamente para a área da educação, a terceirização das escolas municipais e a privatização/concessão dos bens públicos a partir dos Projetos de Lei/PL e leis que favoreceram a transferência de recursos para o setor privado na gestão administrativa das instituições escolares é uma realidade que teve forte incremento na gestão do prefeito Odelmo Leão, dando continuidade na atual gestão do prefeito Paulo Sérgio, com a aprovação da lei nº 14.409, de 21 de maio de 2025, que concede os bens públicos para o setor privado, e ainda a lei nº 14.660, de 19 de dezembro de 2025, que autoriza a transferência de recursos financeiros às organizações da sociedade civil para o exercício 2026 no montante de R\$ 167.299.560,54 (cento e sessenta e sete milhões, duzentos e noventa e nove mil, quinhentos e sessenta reais e cinquenta e quatro centavos). Isso revela a privatização da educação no município de Uberlândia e a transferência de recursos para o setor privado.

4.3 Percurso em que se desenvolveu a pesquisa

Inicialmente, selecionamos a instituição que tem o maior número de unidades escolares. Tentamos contato com os responsáveis, os números de telefone indicados em site eletrônicos e no portal da PMU. Como não recebiam chamadas, fomos pessoalmente nas Unidades de ensino. Recebidos no portão da escola, as secretárias de cada unidade não deram maiores informações, dizendo que as diretoras escolares não poderiam nos receber. Em uma unidade, nos passaram o contato da coordenadora geral, com a qual conversamos no dia 14 de setembro de 2023. Explicamos sobre a proposta da pesquisa, e ela solicitou que fosse enviada uma proposta por e-mail. Ela informou que a instituição estava passando por mudanças e reestruturações e que, por esse motivo, não estavam recebendo ‘estagiários’, mas no caso de pesquisa, repassaria para a direção geral.

No dia 04 de outubro de 2023, conseguimos o primeiro contato com a diretora geral, pois ela estava no período de férias. Foi nos informado que ela repassou a proposta para o jurídico da instituição, que providenciaria termos de confidencialidade a serem assinados antes do início do estudo. Contudo, no dia 13 de outubro, recebemos por e-mail a devolutiva com um ofício do setor jurídico da instituição informando que a pesquisa foi negada por motivo de processo de reestruturação, impossibilitando receber estágio e pesquisa.

Nossa próxima escolha foi, então, por uma OSC que atende o maior número de crianças. Em uma de suas unidades, havia 477 (quatrocentos e setenta e sete) alunos matriculados no ano

de 2023. Suas quatro unidades juntas atenderam a um total de 1.043¹⁶ crianças na educação infantil, creche¹⁷ e pré-escola¹⁸. Entramos em contato com essa instituição no dia 20 de outubro de 2023, falamos por ligação com uma funcionária no escritório central, explicamos sobre a importância da pesquisa e ela repassou o pedido para a diretora geral. No dia 26 de outubro, tivemos a devolutiva da autorização para desenvolver a pesquisa, desde que as diretoras de cada unidade estivessem de acordo. Fizemos uma reunião com cada diretora, explicando sobre a pesquisa, e esclarecendo as dúvidas. Realizamos o convite para participarem da pesquisa, e nos foi autorizada a pesquisa de campo por meio da assinatura da Declaração da Instituição Coparticipante pela diretora educacional de cada uma das quatro unidades de ensino.

Mediante o aceite, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, teve sua aprovação no dia 07 de fevereiro de 2024. A proposta da pesquisa desenvolvida foi ficar um bimestre em cada unidade escolar, realizar uma entrevista com cada gestora, totalizando 4 (quatro) entrevistas. A segunda etapa foi o questionário com os profissionais que atuam na educação infantil, realizada em ambiente virtual, e que está estruturado com 23 questões, sendo que 8 são de múltipla escolha. A terceira etapa de coleta de dados se deu por meio da observação das práticas educativas cotidianas, tanto em sala de aula, quanto nos espaços externos; além da pesquisa documental, na qual analisamos o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar de cada unidade, o Planejamento anual e os Planos de aula dos profissionais.

4.4 Instituições coparticipantes da pesquisa

Nesse tópico, apresentamos uma breve contextualização para situar onde a pesquisa se desenvolveu. Com o intuito de preservar o sigilo de cada instituição coparticipante da pesquisa, vamos apresentar outra nomeação.

No município de Uberlândia, a vegetação urbana predominante é o cerrado e suas variações, e como característica dessa vegetação, temos as árvores Ipês, que se destacam por suas cores vibrantes. Na primavera, o colorido das flores traz beleza e encanto às ruas do município.

¹⁶ Dados educacionais constantes no site <https://www.fnde.gov.br/siope/>

¹⁷ Na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, a creche é subdividida em: Berçário (crianças de 4 meses a 11 meses); GI (1 ano a 1 ano e 11 meses); GII (2 anos a 2 anos e 11 meses); GIII (3 anos a 3 anos e 11 meses).

¹⁸ A Pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia é subdividida em: 1º Período (4 anos a 4 anos e 11 meses) e 2º Período (5 anos a 5 anos e 11 meses).

Pensando nessa característica da cidade de Uberlândia, e fazendo uma relação com a arborização presente nas instituições pesquisadas, nomeamos cada unidade escolar com as cores dos Ipês: Rosa, Roxo, Branco e Amarelo.

- *Unidade Ipê Rosa*

Esta unidade de ensino se localiza na zona urbana do município de Uberlândia. A população em seu entorno possui, em sua maioria, renda média baixa. A instituição mantenedora foi fundada no ano de 1992, como comunidade terapêutica, atendendo a jovens do sexo masculino usuários de drogas e dependentes químicos em geral.

Essa instituição é de caráter civil, sem fins lucrativos, e a sua primeira creche foi implantada no ano de 2004, ocasião quando foi firmado acordo de ‘parceria’ através de convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia. No ano de 2009, ela conquistou o credenciamento de entidade mantenedora, autorizando o funcionamento da Educação Infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos¹⁹. A escola está situada onde já foi uma comunidade terapêutica, contudo, passou por reformas de modo a adequar o espaço para uma instituição escolar.

Nesse Centro educacional, a declaração foi assinada no dia 11 de novembro de 2023 por outra diretora. No ano de 2024, quando iniciamos o trabalho de pesquisa em campo, fomos informados sobre algumas mudanças na gestão das unidades. Na ocasião, ocorrera a troca interna das diretoras da unidade Ipê Amarelo para a unidade Ipê Rosa e vice-versa. A diretora da unidade Ipê Branco foi substituída por outra gestora, e a única que se manteve foi a da unidade Ipê Roxo, que iniciou no cargo em outubro de 2023.

Realizamos uma reunião no dia 28 de fevereiro com a diretora e uma supervisora, e explicamos novamente a proposta da pesquisa. Elas nos apresentaram a instituição, que conta com um amplo espaço externo, quadra coberta, biblioteca, salão, sala para atendimento AEE, sala da psicóloga, parque infantil, cantina, refeitório bem amplo, banheiros para funcionários e para os alunos, área verde arborizada, salas de aula, além da parte administrativa com secretaria, sala da direção e das supervisoras. Solicitamos os documentos da escola como o PPP e Regimento Escolar, e a diretora nos informou que poderíamos ter acesso a qualquer documento, porém, para fazer a leitura dentro da escola, não sendo autorizado sua reprodução.

¹⁹ Dados esses que constam no Projeto Político Pedagógico da Instituição no tópico ‘Caracterização da Entidade’.

No dia 04 de março, fizemos uma reunião com as professoras da escola e explicamos sobre cada etapa da pesquisa, convidando-as para participar. Estiveram presentes todas as docentes da escola, as duas supervisoras e a diretora. Foi entregue e lido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e, devido ao tempo curto, ficou acordado de lerem com calma e, depois de assinados, entregarem para as supervisoras. Ao término da reunião, a diretora pediu licença para conversar em particular com as profissionais presentes.

No ano de 2024, a escola contava com 17 turmas, porém, eram apenas 12 professoras, pois todas trabalhavam em regime de 8 horas por dia. As turmas em período integral mantêm a mesma professora nos dois períodos e as turmas que são parciais, o professor assume uma turma de manhã e outra à tarde. Por exemplo, a professora do 1º período A (manhã) é a mesma do 1º período D (tarde), além de mais uma professora eventual.

Quadro 10 - Turmas da unidade Ipê Rosa no ano de 2024

Turma Período Integral	Turma Período Manhã	Turma Período Tarde
Grupo 1 – G1	1º Período A	1º Período D
Grupo 2 A – G2 A	1º Período B	1º Período E
Grupo 3 A – G3 A	1º Período C	1º Período F
Grupo 3 B – G3 B	2º Período A	2º Período D
Grupo 3 C – G3	2º Período B	2º Período E
	2º Período C	2º Período F

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações prestadas pela instituição.

No tempo em que estivemos na escola, observamos que ela parece bem-organizada em relação ao espaço físico e limpeza, com pouco barulho mesmo no espaço interno próximo às salas de aula. Notamos uma disciplina, mesmo com as crianças que estavam em espaços externos. Verificamos que uma parte das crianças estava em sala de aula com as professoras e a outra nos espaços externos da escola. Todas as salas seguem o mesmo padrão de organização: não têm portas, apenas o portal, e em algumas salas as profissionais colocavam um tapete emborrachado como obstáculos para as crianças não saírem. As salas possuem um armário com nichos para colocar o material dos alunos, tapete de letras no chão, e algumas mesas com cadeiras infantil, exceto a sala do G1, em que o chão é todo com tapete emborrachado (tatame) de cores diversas. É uma sala ampla, porém com pouca entrada de luz natural e nela havia muitas almofadas no chão e brinquedos para as crianças. A porta (de vidro) estava trancada do lado de dentro para as crianças não saírem. Outro aspecto relevante é a presença de câmeras em todas as salas de aula, corredores e espaços externos da escola.

A proposta inicial era que apenas as docentes da unidade de ensino respondessem ao questionário; contudo, na primeira semana, percebemos que as educadoras (utilizaremos a nomenclatura de auxiliares de creche, como são chamadas na escola) também desenvolvem atividades com as crianças diariamente. Com isso, conversamos com a direção da escola e estendemos o questionário a todas as professoras e auxiliares que atuam na instituição.

De acordo com o quantitativo de funcionários do Centro educacional, a escola possui 12 (doze) professoras, 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e 26 (vinte e seis) auxiliares de creche, em um total de 39 (trinta e nove) possíveis participantes da pesquisa. Contudo, desses, somente 29 devolveram o TCLE assinado e 28 (vinte e oito) responderam ao questionário.

Todas as professoras disponibilizaram seus planejamentos de aula. Realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da instituição no próprio local. Vale ressaltar que a leitura ocorreu em um computador da secretaria da escola, sempre acompanhada por algum funcionário da escola, que o tempo todo foi solícito no esclarecimento das dúvidas e informações. Autorizaram o envio de uma cópia do Planejamento Anual o que foi feito pela supervisora da escola, que nos informou sobre a sua reformulação e nos enviou a nova versão também.

A entrevista com a gestora ocorreu no dia 23 de abril de 2024, e contou com a presença de uma supervisora, a pedido da diretora, com o objetivo de esclarecer possíveis perguntas de cunho pedagógico. Nessa unidade permanecemos no período de 04 de março de 2024 até 03 de maio de 2024, configurando-se como o primeiro bimestre escolar. Isso ocorreu somente no período da manhã, quatro dias por semana.

- *Unidade Ipê Roxo*

A unidade de ensino também se localiza na zona urbana do município de Uberlândia, de acordo com as informações prestadas pela gestão escolar. A população em seu entorno possui, em sua maioria, renda média baixa. Contudo, é uma comunidade mais carente, pois, a partir de relatos dos profissionais e de observações, notamos que na constituição familiar, muitas crianças moram com avós e outros parentes, pois os pais as abandonaram ou são usuários de drogas ilícitas e perderam a guarda.

A escola foi fundada no ano de 2018, tendo como gestora a filha do então presidente da instituição, que tem formação em Pedagogia. Atualmente, está atuando como coordenadora geral de todas as unidades.

A escola está situada onde já foi uma comunidade terapêutica. O bloco onde ficam as salas de aula é composto por um corredor e sete cômodos que anteriormente eram quartos. Hoje são seis salas de aula e uma sala de leitura, ou seja, já passou por reformas para adequar o espaço para uma instituição escolar. No período em que estivemos na instituição, iniciou-se outra reforma com o intuito de aumentar o número de salas, ampliar o tamanho da secretaria e construir mais um banheiro, de acordo com as informações da diretora.

Nesse Centro educacional, a declaração de instituição coparticipante foi assinada no dia 28 de novembro de 2023, ocasião em que realizamos uma reunião rápida com a diretora, que nos informou que já tinha conhecimento da pesquisa e estava de acordo. Entramos em contato novamente no final do mês de abril e agendamos nova reunião, que foi realizada no dia 03 de maio de 2024. Na ocasião, estavam presentes a diretora e a supervisora da instituição, e explicamos sobre as etapas da pesquisa. A diretora foi bem receptiva.

Na unidade anterior, nosso contato maior foi com as supervisoras. Nessa unidade, a diretora informou a preferência de tudo ser com ela, e assim iniciamos no dia 06 de maio de 2024 a pesquisa de campo nessa instituição. Ao chegar, a diretora estava em reunião, e enquanto aguardamos a supervisora, nos apresentou o espaço físico da escola, que é formado por três blocos. Logo na entrada, há um pátio coberto e do lado direito o primeiro bloco, onde ficam as salas de aula, há seis turmas que vão do Grupo 2 – G2 ao 2º período. Existe uma sala de leitura que é usada na hora do sono, pois as salas têm um espaço bem pequeno e não comportam todas as crianças nesse horário. Todas as salas têm armários com nichos que ocupam uma parede inteira, reduzindo ainda mais o espaço interno. Elas possuem uma janela grande e observamos que em todas elas as mesinhas escolares ficam no canto da sala para serem usadas somente no momento das atividades, ou então no corredor do lado de fora, para liberar espaço interno.

Nesse bloco 1, também há dois banheiros para as crianças, uma sala utilizada para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a secretaria e uma área coberta. O bloco 2 é onde fica a sala do Grupo 1 – G1, que foi construída posteriormente. É uma sala bem ampla, com muitas janelas, tapete emborrachado (tatame) de cores variadas no piso, um armário com nichos e um banheiro dentro da sala. Há também uma sala multifuncional, que é utilizada como uma brinquedoteca, além de uma sala para guardar os jogos e brinquedos pedagógicos. Por fim,

há mais um banheiro e a sala dos professores. A área de serviço com lavanderia fica no espaço entre o bloco 1 e o 2.

No bloco 3 fica o refeitório, um espaço bem amplo, a cozinha, ao lado, a sala da supervisora e um banheiro, uma sala com materiais pedagógicos e de papelaria, a sala da direção, um local utilizado como depósito de produtos de limpeza, uma área coberta como uma varanda, onde ficam os armários utilizados pelos profissionais da instituição e uma mesa utilizada pelos profissionais para refeições, com uma plaquinha escrita ‘Cantinho do café’.

Há uma ampla área verde com um campo de futebol, mesinhas embaixo das árvores, muitas árvores frutíferas e uma horta. Em outro espaço há duas tendas grandes com grama sintética, onde ficam vários brinquedos, um parquinho e mais uma horta coberta, formando uma estufa. Segundo informação da supervisora, a escola conta com um zelador e também o pessoal da comunidade terapêutica sempre cuida desse espaço.

Após conhecer as dependências da escola, nos reunimos a diretora. Nesse dia, a assistente social estava na instituição. Tanto essa profissional quanto a psicóloga dividem os dias da semana entre as unidades escolares do grupo, sendo as mesmas na unidade 1 e 3 e outras na unidade 2 e 4. A supervisora, a pedido da direção, solicitou que a assistente social ficasse em sala, e que cada professora se dirigisse à sala da direção para explicarmos sobre a pesquisa e falarmos sobre o TCLE. Assim, fizemos a reunião com cada professora individualmente na presença da diretora, que solicitou que cada profissional já lesse o Termo, esclarecesse as dúvidas e assinasse o TCLE naquele momento. Uma observação pessoal é que as profissionais não tiveram muita opção em querer ou não participar da pesquisa. Com isso, informamos que, mesmo com a assinatura do termo, posteriormente, caso desejassem, tinham a opção de não participarem. Contudo, salientamos a importância da participação de todas e a contribuição para uma educação de qualidade.

Em relação às auxiliares de creche, não houve reunião formal. A diretora autorizou que em cada sala em que estivéssemos poderíamos conversar e explicar sobre o estudo. Assim, no decorrer da semana, passamos em todas as salas explicando sobre o TCLE e a relevância do estudo, colhendo, assim, as assinaturas das demais profissionais da instituição.

Quadro 11 - Turmas da unidade Ipê Roxo no ano de 2024

Turma Período Integral	Turma Período Manhã	Turma Período Tarde
Grupo 1 – G1	2º Período A	2º Período B
Grupo 2 A – G2 A		
Grupo 3 A – G3 A		

Grupo 3 B – G3 B		
1º Período A		
1º Período B		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações prestadas pela instituição.

De acordo com o quantitativo de funcionários do centro educacional, a escola possui 8 (oito) professoras, 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é a mesma que atende à Unidade 1 e já assinara o termo na outra instituição e 13 (treze) auxiliares de creche, em um total de 22 (vinte e duas) possíveis participantes da pesquisa. Contudo, desses, somente 18 assinaram o TCLE e 15 (quinze) responderam ao questionário.

Nas escolas, mesmo sendo da mesma instituição mantenedora e seguindo os mesmos projetos, percebemos uma diferença quanto à disciplina e organização. Enquanto na primeira havia muito silêncio, nessa unidade já existe mais movimento, as profissionais ficam pouco em sala, preferindo utilizar os espaços externos. Há apenas uma profissional eventual, que fica com as crianças com Transtorno do espectro autismo – TEA. De acordo com a necessidade das salas, por ter somente uma profissional, percebemos que essas crianças ficam mais soltas pela escola e as profissionais de outras salas ‘cuidam’ delas ou as buscam, mesmo não sendo de sua sala.

Notamos que as crianças têm mais dificuldade em acatar os comandos e se concentram pouco nas atividades; logo dispersam e começam a correr no espaço em que está a sua turma. Mesmo dividindo a sala e formando grupos menores de crianças, elas ainda são bem agitadas. Pudemos observar que existe uma cooperação mútua entre as profissionais. Uma delas relatou que a direção anterior ficava pouco na unidade, ia todos os dias, mas não permanecia por um período longo; logo, elas aprenderam a trabalhar umas com as outras sem contar com o apoio da gestão. Afirmou ainda que, nessa nova gestão, a diretora permanece na escola o dia todo, participando ativamente do cotidiano escolar e colaborando na resolução dos problemas. A relação das profissionais com a diretora parece ser bem amistosa e respeitosa.

Todas as professoras disponibilizaram seus planejamentos de aula. Realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP e do Regimento Escolar da instituição no próprio local, sendo disponibilizado o PPP impresso do ano de 2018 e o Regimento do ano de 2020. Ao perguntar sobre o documento atualizado, a diretora informou que o enviou para a SME, mas que não havia sido aprovado ainda, por isso não iria nos disponibilizá-lo. O Planejamento Anual foi enviado pela supervisora já atualizado e fizemos a leitura no local do documento sobre os projetos desenvolvidos na instituição.

No dia 01 de julho de 2024, iniciou uma mudança na escola: as salas mudaram de lugar e três turmas (1º período A e B e 2º período) ficaram no refeitório, uma turma (G3 B) na sala dos professores, uma turma (G3 A) na sala de brinquedos, uma turma (G2 A) na sala da supervisora, a secretaria foi para a sala da direção, e a sala da supervisora e direção ficaram na sala multiuso. G1 permaneceu no mesmo local.

A entrevista com a gestora ocorreu no dia 01 de agosto de 2024 e ao realizar a leitura da transcrição, a diretora solicitou alteração em alguns tópicos relevantes da entrevista. Nessa unidade permanecemos no período de 06 de maio de 2024 até 12 de julho de 2024, quando iniciou o recesso escolar, configurando-se como o segundo bimestre. Devido as mudanças ocorridas na escola, não foi possível realizar a entrevista nesse período; assim, retornamos após o recesso para realizá-la e agradecer as participantes.

- *Unidade Ipê Branco*

Localizada na zona urbana do município de Uberlândia, a população em seu entorno possui, em sua maioria, renda média baixa. A escola foi fundada no ano de 2018, o seu prédio foi construído pela Prefeitura Municipal de Uberlândia e terceirizado, ficando a escola administrada pela referida Instituição Mantenedora privada de caráter filantrópico e sem fins lucrativos.

Nesse Centro educacional, a declaração de instituição coparticipante foi assinada no dia 17 de novembro de 2023, ocasião quando realizamos uma reunião com a diretora, explicamos sobre o projeto de pesquisa e as etapas. Ela se mostrou bem receptiva. Para o início do ano letivo de 2024, houve mudanças na gestão, tendo agora uma nova diretora, que é filha da diretora da unidade Ipê Rosa.

Entramos em contato novamente no início do terceiro bimestre e agendamos nova reunião, que foi realizada no dia 01 de agosto de 2024. Na ocasião, estavam presentes a diretora e a supervisora da instituição, e explicamos novamente sobre as etapas da pesquisa e a atual diretora também se mostrou receptiva.

No dia 05 de agosto de 2024, realizamos reuniões com as profissionais da escola. Ao chegarmos na unidade, fomos recebidos pela supervisora, que já havia organizado a sua própria sala para essa conversa. Primeiramente, chamou as profissionais que atuam na creche, fazendo um revezamento nas salas para não atrapalhar a rotina da escola, e depois as profissionais da pré-escola, seguindo a mesma dinâmica. Ao todo, realizamos nesse dia quatro reuniões para

explicar sobre as etapas da pesquisa, fazer a leitura do TCLE, esclarecer as dúvidas e assinar o documento. A diretora e a supervisora participaram de todas as reuniões; contudo, a gestora ficou em um sofá que tem na sala, observando, enquanto a supervisora fez a apresentação, tanto da pesquisadora, quanto da equipe de trabalho, sempre iniciando as reuniões para depois passar a palavra.

Assim como na unidade anterior, as profissionais não tiveram escolha. Após dada a orientação inicial, foi disponibilizado o documento para todas assinarem. Novamente, esclarecemos que a participação não é obrigatória, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento, mas ressaltando a importância de todas participarem e a relevante contribuição para uma educação melhor e de qualidade. Todas as profissionais, professoras e auxiliares de creche assinaram o TCLE.

Quadro 12 - Turmas da unidade Ipê Branco no ano de 2024

Turma Período Integral	Funcionários
Grupo 1 – G1	1 Professora 3 Auxiliares
Grupo 2 A – G2 A	1 Professora 2 Auxiliares
Grupo 3 A – G3 A	1 Professora 2 Auxiliares
Grupo 3 B – G3 B	1 Professora 2 Auxiliares
1º Período A	1 Professora 1 Auxiliar
1º Período B	1 Professora 1 Auxiliar
2º Período A	1 Professora 1 Auxiliar
2º Período B	1 Professora 1 Auxiliar

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações prestadas pela instituição.

A supervisora nos apresentou o espaço físico da escola. Por ser um prédio novo e construído pela PMU, atende aos critérios de acessibilidade, as salas de aula são bem amplas e arejadas, com duas portas, sendo uma com acesso ao pátio e a outra que leva ao solar. Possui banheiros nas salas, pátio coberto, sala de brinquedoteca, cantina, espaço de área de serviço, parque infantil com muitos brinquedos, duas tendas grandes cobrindo a grama sintética, onde há mais brinquedos, banheiros para os funcionários, sala para o AEE, sala da direção, sala da supervisão e secretaria.

A supervisora parece bem atenta à rotina da escola e às particularidades de cada sala de aula. Notamos que os profissionais recorrem sempre a ela e também ocorrem os módulos semanais com reuniões com os professores. A comunidade escolar e a equipe de trabalho se assemelham bastante com os da unidade Ipê Rosa. Os profissionais parecem amistosos e respeitosos uns com os outros, porém sem muita intimidade ou interferência no trabalho da

outra equipe. Procuram manter uma disciplina com as crianças, mas até o momento, observamos que cada profissional utiliza um método. Por exemplo, a equipe do G1 utiliza muita música, geralmente calmas e de cunho religioso para manter a sala mais calma. Já na equipe do G2, a professora utiliza de combinados e regrinhas, mas é mais autoritária. Na G3, notamos que a professora busca manter a ordem chamando a atenção constantemente das crianças. Ressaltamos que, por conta do pouco tempo e da quantidade de salas da instituição, foi possível ficar apenas uma semana em cada uma, sempre no período da manhã.

As professoras disponibilizaram seus planos de aula, os quais foram lidos juntamente com o Regimento Escolar da instituição, algo que ocorreu no próprio local. O Projeto Político Pedagógico dessa unidade nos foi enviado em arquivo digital pela diretora e o Planejamento Anual nos foi enviado pela supervisora.

Nessa unidade permanecemos no período de 05 de agosto de 2024 até 11 de outubro de 2024, configurando-se como o terceiro bimestre letivo, sempre no período da manhã, quatro vezes por semana. A entrevista com a gestora não foi possível ser realizada nesse período mencionado por uma questão de incompatibilidade de agendas. Na escola, estava ocorrendo a finalização de alguns projetos, e coincidiu com a semana do Dia das crianças, com atividades diversas, e ainda preparativos para a formatura da turma do 2º período, como a aula da saudade, eventos esses que analisaremos em outra seção.

Assim, a entrevista com a diretora só foi realizada no dia 06 de dezembro de 2024, ocasião em que aproveitamos para agradecer as pessoas que participaram direta e indiretamente da pesquisa, ressaltando que, das 21 (vinte e uma) pessoas que assinaram o TCLE, 18 (dezoito) responderam ao questionário, todas as professoras e auxiliares de sala foram bem solícitas em nos receber em suas salas de aula. Deixamos uma mensagem de agradecimento a todos os funcionários da escola e finalizamos a coleta de dados nessa unidade.

- *Unidade Ipê Amarelo*

Localizada na zona urbana do município de Uberlândia, a população em seu entorno possui, em sua maioria, renda média baixa. A escola foi inaugurada no ano de 2019, e o seu prédio foi construído pela Prefeitura Municipal de Uberlândia e terceirizado, ficando a escola administrada pela OSC, que é privada, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos.

Nesse Centro educacional, a declaração de instituição coparticipante foi assinada no dia 11 de novembro de 2023. Na ocasião, realizamos uma reunião com a diretora, que hoje atua na

unidade Ipê Rosa. Explicamos sobre o projeto e as etapas, e ela nos autorizou, aceitando participar do estudo.

A pesquisa de campo nessa unidade estava prevista para acontecer no período de 21 de outubro até 13 de dezembro de 2024, porém, na semana do dia 21 a 25 de outubro, tentamos entrar em contato com a gestão, sem sucesso. No dia 25/10, a diretora da unidade Ipê Branco autorizou que nos fosse informado o número de celular pessoal da diretora da unidade Ipê Amarelo. Enviamos mensagem via aplicativo *WhatsApp* para agendar uma reunião e iniciar o trabalho de campo na unidade escolar, recebendo como resposta: “verei e te posiciono”. Essa é a única diretora que não nos recebeu no final do ano de 2023, quando fizemos reuniões para explicar sobre o projeto de pesquisa. Ela assinou o termo de colaboração e o deixou na secretaria, dizendo que já sabia do que se tratava, pois, as outras diretoras já a haviam informado; assim, não precisava da reunião.

Na semana seguinte, entrei em contato novamente e agendamos a reunião para o dia 29 de outubro de 2024. Ao chegar na escola às 7:30h da manhã, fomos recebidos pela supervisora, que nos pediu para aguardar. Já havia acontecido a entrada das crianças, mas ainda ocorria um movimento de algumas crianças chegando, professoras as recebendo na porta da sala, enquanto outros funcionários organizavam o início da manhã.

Participaram da reunião a diretora e a supervisora. Explicamos sobre as etapas da pesquisa de campo, esclarecemos as dúvidas e solicitamos uma reunião com os demais funcionários da escola para informações sobre a pesquisa e assinatura do TCLE. Nesse momento, houve uma resistência por parte da direção, que nos pediu para iniciar a pesquisa de campo nessa unidade apenas na semana seguinte, pois queria conversar com os funcionários primeiro e também porque a escola estava em período de matrícula, com muito movimento de pais.

Pedi autorização para retornar ainda nessa semana para reunião com os profissionais da unidade para assinatura do TCLE. Diretora pediu para não atrapalhar o movimento da escola, pediu para deixar os documentos com a supervisora, que ela repassaria nos módulos das professoras. Informei sobre a importância dessa reunião com as professoras, para esclarecer as dúvidas, perguntando se havia a possibilidade de realizar naquela semana, antes de começar a observação nas salas. A supervisora disse que iria organizar esse momento, então a diretora autorizou, com a ressalva de não atrapalhar as salas e as turmas (Notas de Campo do dia 29/10/2025).

No dia seguinte, retornamos à escola para a reunião com as professoras e auxiliares de sala. Enquanto aguardávamos próximo à secretaria, foi possível notar muitos olhares de

curiosidade por parte dos funcionários que passavam. A escola, de fato, estava bem movimentada, com crianças ainda chegando, turmas já voltando do café da manhã e pais chegando para fazer matrícula. A supervisora nos recebeu e nos conduziu até sua sala, onde faria as reuniões.

Como o espaço da sala é bem reduzido, a supervisora foi chamando grupos de duas a três funcionárias para fazer os esclarecimentos. Todas as profissionais que estavam presentes assinaram o termo e ficaram com uma cópia dele. Nesse dia então, colhemos a assinatura de 18 (dezoito) pessoas. Ao final das reuniões, solicitamos conhecer o espaço da escola, mas não houve abertura para isso.

Nesse dia não houve abertura para que eu conhecesse os demais espaços da escola. A supervisora me pediu que comesse a pesquisa na segunda-feira, pois essa semana estavam fazendo a matrícula, e a escola estava bem movimentada. Assim elas preferiam que não fosse feita a pesquisa naquela semana. Ela então me acompanhou até o portão de saída (Notas de campo do dia 30/10/2024).

Por meio da identificação das funcionárias e das informações prestadas pela supervisora, verificamos que a escola possui seis salas, sendo que duas atendem no período integral e as demais são parciais, totalizando 10 (dez) turmas, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 13 - Turmas da unidade Ipê Amarelo no ano de 2024

Turma Período Integral	Turma Período Manhã	Turma Período Tarde
Grupo 3 A – G3 A	1º Período A	1º Período C
Grupo 3 B – G3 B	1º Período B	1º Período D
	2º Período A	2º Período C
	2º Período B	2º Período D

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações prestadas pela instituição.

Nessa unidade, iniciamos a observação em sala de aula no dia 04 de novembro de 2024, permanecemos na escola até o dia 13 de dezembro do mesmo ano, sempre no período da manhã, quatro vezes por semana. Por conta do curto período nessa instituição, não foi possível observar todas as salas; assim, optamos por uma turma de cada agrupamento. Foi realizada também a leitura dos documentos como o PPP, Regimento Escolar e Planos de aula, e tudo isso ocorreu no interior da escola. O Planejamento anual foi enviado de forma digital pela supervisora.

A reunião com a diretora ocorreu no dia 10 de dezembro de 2024 e durou cerca de três horas. Ao final da entrevista, a diretora me mostrou a obra que estão realizando na escola, e

explicou que depois de 5 anos que estão no local, já podem começar a fazer as alterações na estrutura. A obra consiste em fazer um espaço coberto e cimentado que será coberto com grama sintética, como informado pela gestão. Na parte de aterramento do local, a reforma está sendo feita por homens (internos) que ficam no centro de recuperação da mesma instituição. A diretora relatou que “sempre usam eles nessa parte, porque economizam com a mão de obra dos pedreiros, e só contratam quando realmente precisam” (Notas de Campo do dia 10/12/2024).

Nessa unidade, todas as 18 (dezoito) funcionárias que assinaram o TCLE, contando com professoras e auxiliares, responderam ao questionário. No dia 13 de dezembro, agradecemos a todas as pessoas que participaram da pesquisa, de forma direta ou indireta, deixando uma mensagem para cada uma, e finalizamos a coleta de dados nessa instituição.

Todas as quatro unidades em que estivemos no ano de 2024 são da mesma instituição mantenedora, como já foi informado. Um dado importante a ser observado é que, com exceção da diretora da unidade Ipê Roxo, todas as demais, assim como a direção geral, têm um vínculo familiar, como relatado em entrevista com a diretora da unidade Ipê Amarelo.

A OSC é uma fundação, a família se reuniu e fundou, aqui por exemplo começou com uma comunidade terapêutica, o Diretor geral e sua esposa Presidente, e os dois filhos, fundaram a comunidade terapêutica, pela comunidade, os filhos dos internos tinham a necessidade de não ter lugar para ficar, aí começou assim, com os filhos dos internos, e foi expandindo. A Presidente é minha irmã, e a diretora da unidade Ipê Rosa também é minha irmã e a diretora da unidade Ipê Branco é minha sobrinha. A comunidade tem 35 anos que fundou, então a gente está nesse meio de OSC. A diretora da unidade Ipê Roxo, a mãe dela foi criada junto com a Presidente, ela era funcionária dela na casa, foi babá da sua filha, (Coordenadora geral), então está no mesmo meio, e diretora da unidade Ipê Roxo, foi nossa funcionária da unidade Ipê Rosa quando fundou, então a gente considera ela do meio nosso também, ela é família (Entrevista com a gestora da Unidade Ipê Amarelo).²⁰

Assim, temos o Pastor da igreja como Diretor Geral, sua esposa Presidente, a filha como Coordenadora Geral, o filho responsável pelo financeiro, duas irmãs e uma sobrinha como diretoras das unidades escolares. Essa relação não é proibida por lei, visto que se trata de uma instituição privada; contudo, existe a diferença quando comparada ao setor público, onde tal relação seria considerada nepotismo e favorecimento de parentes. Com isso, temos a concessão dos prédios públicos, investimento de dinheiro público no privado, entre outros, para as

²⁰ Os nomes das pessoas foram substituídos por sua função, e os nomes das unidades escolares, por nomes fictícios.

instituições conveniadas administrarem seguindo as suas doutrinas, promovendo uma educação diferenciada dentro da mesma rede de ensino e para a mesma etapa da educação.

Fez-se necessário e relevante situar o *locus* da pesquisa, tanto em relação ao município de Uberlândia e suas políticas, como da instituição conveniada com a PMU, onde se desenvolveu a pesquisa de campo. Na próxima seção, buscamos compreender como se efetiva a qualidade da educação infantil ofertada pelas OSCs, analisando os resultados obtidos durante a pesquisa de campo.

5 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL OFERTADA NAS INSTITUIÇÕES MANTIDAS PELAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL – OSCS

No início deste trabalho, indicamos como objetivo geral dessa pesquisa analisar a oferta da educação infantil no município de Uberlândia-MG, que se realiza por meio da relação público-privada estabelecida com as Organizações da Sociedade Civil - OSCs, observando aspectos como trabalho e formação docente, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e infraestrutura para a garantia da qualidade da educação ofertada nessas instituições. Estabelecemos algumas indagações como: o direito à educação infantil, o acesso e à qualidade têm se efetivado diante das relações público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil-OSCs no município de Uberlândia/MG? No que se refere à oferta de vagas em instituições conveniadas com o poder público, a infraestrutura, a metodologia de ensino, as práticas pedagógicas e a formação docente são adequadas e atendem aos padrões mínimos de qualidade? A educação de qualidade socialmente referenciada está se efetivando no município de Uberlândia? Que impactos tem a implantação de parcerias/convênios de natureza público-privada nas escolas da rede pública municipal de Uberlândia-MG?

Na busca por responder tais questões, como já mencionado, iniciamos a pesquisa de campo no mês de fevereiro do ano de 2024, com a proposta de durar todo o ano letivo, sendo um bimestre em cada unidade da instituição pesquisada. Durante as observações, utilizamos como referência o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, elaborado pelo MEC. Assim, a partir das entrevistas semiestruturadas com as gestoras de cada unidade, analisamos as seguintes dimensões: Planejamento Institucional; Infraestrutura (espaço, materiais e mobiliários); e Formação e condições de trabalho dos profissionais; de acordo com a visão de cada gestora sobre a educação e a instituição da qual faz parte. Dessa forma, coletamos dados de quatro centros educacionais de uma mesma instituição privada que mantém parceria/convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, e que atende à Educação Infantil na referida cidade, denominadas por nomes fictícios de Unidade Ipê Rosa, Unidade Ipê Roxo, Unidade Ipê Branco e Unidade Ipê Amarelo.

O Roteiro de entrevista (Apêndice A) foi estruturado de modo a apresentar as informações referentes ao perfil do entrevistado (a), sua experiência na área da educação, formação acadêmica, tempo de trabalho e de atuação como gestor (a). No segundo momento da entrevista, trazemos observações quanto ao trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, como é elaborado e desenvolvido o planejamento institucional, os recursos

pedagógicos e a avaliação da estrutura física, qual a formação e as condições de trabalho dos profissionais que atuam na instituição, aspecto esse de muita importância, visto que a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças influencia diretamente na qualidade da educação. Por último, buscamos a opinião das gestoras quanto às políticas educacionais do município e sobre o que consideram qualidade na educação infantil.

Outra etapa significativa da pesquisa foi a aplicação do questionário com os profissionais que atuam nessas instituições de ensino. O instrumental foi elaborado e desenvolvido em duas etapas: a primeira buscou estabelecer o perfil dos participantes e foi estruturado em sete questões, identificando o gênero, atuação, formação, idade, e tempo de atuação. Em seguida, abordamos observações quanto ao trabalho desenvolvido; planejamento; infraestrutura; formação e condições de trabalho, composto por um quadro sobre a satisfação dos aspectos mencionados acima, e mais nove questões abertas (Apêndice B).

O questionário teve como objetivo compreender melhor a formação, o trabalho docente e as práticas pedagógicas dos profissionais de educação das Escolas de Educação Infantil conveniadas do município de Uberlândia/MG. Para isso, utilizamos da plataforma virtual Google Formulário, e enviamos o link para as supervisoras de cada unidade, que encaminharam ao grupo de *WhatsApp* da escola. Para as pessoas que tiveram algum contratempo e nos solicitaram entregamos o questionário de forma impressa. Ressaltamos que inicialmente a proposta era realizar o questionário apenas com as docentes; contudo, durante as observações, verificamos que as profissionais auxiliares de sala, nessa instituição, assim como as professoras, desenvolvem atividades com as crianças e fazem planejamento de aula semanal. Assim, estendemos o instrumental para docentes e auxiliares.

Durante o período em cada unidade de ensino, fizemos a leitura dos documentos da instituição, que são o Plano Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Planejamento anual, os Projetos desenvolvidos e o Plano de aula das docentes e das auxiliares de sala. Com exceção do Planejamento anual, que nos foi enviado em arquivo PDF, os demais foram analisados na própria instituição, não sendo autorizada pelas gestoras a cópia ou compartilhamento.

Houve, ainda, a observação, em que nos dedicamos a ficar uma semana em cada sala de aula, na creche e na pré-escola. Inicialmente seria em apenas uma sala da creche e uma da pré-escola, por um período maior, mas em conversa com as supervisoras da escola na unidade Ipê Rosa, conforme registro no diário de bordo do dia 12 de março de 2024, nos foi sugerido estar em outras salas e conhecer os projetos e o movimento da escola na sua totalidade. Acatamos a sugestão, por acreditar que realmente é melhor para a pesquisa observar um pouco de cada sala,

e ter esse contato com os profissionais, assim como com as crianças que frequentam essa instituição. Dessa forma, dedicamos uma semana em cada sala e, por uma questão de limitação de horários da pesquisadora, observamos apenas no período da manhã.

Buscamos também analisar o movimento da escola de forma geral, entender a história de cada unidade de ensino, como foi planejada e construída, como é a infraestrutura, como os espaços são utilizados, de que forma as profissionais desenvolvem seu planejamento, como é a relação entre professor e auxiliar, professor e gestores, professor e estudante e, principalmente, como as atividades lúdicas estão presentes e se desenvolvem no espaço escolar, acompanhando o tempo dedicado a formação do imaginário infantil, da brincadeira de faz de conta, da criatividade, do respeito à criança como um sujeito de direitos. Essas observações foram registradas diariamente pela pesquisadora, incluindo não só as práticas, mas também a interação e a fala dos profissionais e das crianças em um instrumental intitulado Diário de Bordo.

Nesse instrumento, registramos diariamente a rotina da escola, as atividades desenvolvidas com as crianças, os momentos destinados às atividades lúdicas e às brincadeiras, a aparente relação entre os profissionais umas com as outras e entre a gestão (supervisoras e diretoras) com os demais profissionais da escola. Enfatizamos como ‘aparente relação’, pois acreditamos que a presença de uma pessoa externa no ambiente escolar, que é o caso da pesquisadora, pode influenciar na forma como as pessoas se portam ou como aparentam se relacionar.

O Diário de Bordo também foi utilizado para registrar aspectos importantes dos documentos da escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, visto que não obtivemos autorização para fazer uma cópia desses documentos e os analisamos no interior das instituições, assim como os documentos de Plano de Aula das professoras e auxiliares. Por fim, registramos sobre os espaços das instituições, a infraestrutura e como eles são utilizados pelos profissionais e estudantes.

Estabelecemos a priori cinco categorias de análise, buscando compreender o conceito de qualidade da educação, que são: Condições de Funcionamento e Estrutura física das instituições de educação infantil; Formação e Valorização profissional da educação infantil; Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil; Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil; Gestão da educação e gestão escolar. Assim, a partir da fundamentação teórica, dos indicadores de qualidade da educação infantil e das etapas da pesquisa de campo que foram a entrevista semiestruturada, questionário, análise de documentos e observação, buscamos analisar os dados, verificando, a partir dessas categorias

pré-estabelecidas, como se efetiva a qualidade da educação ofertada por instituições conveniadas a Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Apresentamos a seguir os dados e a análise que contribuirão para evidenciar os aspectos da oferta da educação infantil que se efetiva por meio dos convênios/parcerias firmados entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e as OSCs.

5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Para a entrevista, foram selecionadas as gestoras de cada unidade escolar, totalizando quatro participantes, sendo todas elas mulheres. Elas foram realizadas ao longo do ano de 2024, em datas previamente combinadas com cada participante, e todas de forma presencial. A primeira foi realizada no dia 23 de abril de 2024, e ocorreu na própria instituição onde se desenvolveu a pesquisa. A entrevistada atuou dois anos em sala de aula como professora e está há cinco anos como gestora. Possui formação em Pedagogia na modalidade Educação a distância – EaD pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – Faveni, e não possui pós-graduação. A diretora falou sobre as dificuldades da profissão em relação à participação das famílias e apresentou “como alegrias” de sua profissão poder observar o desenvolvimento das crianças.

A segunda entrevista foi realizada no dia 08 de julho de 2024. A entrevistada atua como diretora há menos de um ano. Começou em agosto de 2023, contudo, trabalha na área da educação no próprio grupo há 11 anos, atuando como auxiliar administrativo em cada unidade de ensino e, por último, no escritório central. Essa gestora tem formação em nível superior, no curso de graduação em Pedagogia, também pela faculdade Faveni, na modalidade EaD, e possui pós-graduação em gestão pela mesma faculdade. A gestora relatou dificuldade com as famílias tanto na participação escolar quanto na educação e cuidado com as crianças.

A terceira entrevista estava agendada para acontecer no dia 11 de outubro de 2024, porém, com a semana do Dia das crianças, a entrevistada achou melhor fazer em outro dia. Ela se disponibilizou a fazer de forma online durante a semana do recesso, conhecido como ‘saco cheio’, mas achamos melhor realizá-la de forma presencial, em outro momento. Assim, a entrevista ocorreu no dia 06 de dezembro de 2024.

A gestora que nos concedeu a terceira entrevista iniciou seu trabalho na instituição como nutricionista, como nos relata em sua entrevista: “sou formada em Nutrição, e eu rodava as quatro unidades fazendo esse trabalho nutricional com as crianças e na cozinha também. Depois

a prefeitura cortou a nutricionista, eles falaram que não podia mais ter, pois seria a da rede, que é o PMAE²¹”. A diretora acrescentou ainda que,

Então foi assim que comecei, como nutricionista, e quando já estava nessa área, aí eu falei ‘nossa gente, é muito gostoso né, que área legal’, aí minha mãe (atual diretora da unidade Ipê Rosa) falou: _porque você não começa uma Pedagogia, o tempo vai passar de qualquer jeito, faz não custa nada. Eu ainda estava atuando como nutricionista, e nem sabia que iam cortar, mas eu pensei, mesmo que eu não atue na área, vai ser um complemento bom para mim como nutricionista que estou dentro da escola, e aí eu comecei a fazer a Pedagogia (Entrevista Diretora da unidade Ipê Branco).

De acordo com a gestora, enquanto ainda estava cursando a graduação em Pedagogia, a prefeitura de Uberlândia cortou o cargo de nutricionista; portanto, ela atuou como auxiliar administrativa até se formar. Após a graduação concluída, trabalhou no grupo como supervisora e, em seguida, como diretora. A gestora afirmou em sua entrevista que “em sala eu não atuei, fiquei um semestre como Pedagoga e vim para essa unidade como Diretora”.

A gestora acredita que o trabalho com as crianças é bem tranquilo e considera que tiveram um ano calmo, se comparado ao anterior, quando, de acordo com ela, os relatos são que foi um período tumultuado, pois tinha a presença de muitas crianças ‘especiais’ e com TOD – Transtorno Opositivo Desafiador, fazendo o ano letivo ser mais agitado. Mas, mesmo com as crianças mais calmas, acredita que as dificuldades encontradas foram em relação às famílias, afirmando que “pelo fato de eu ser nova, de eles ainda não me conhecerem, então eu acho que até conquistar a confiança deles, isso vai um tempinho”.

A quarta entrevista realizada no dia 10 de dezembro de 2024. A diretora tem formação em Direito e em Pedagogia, e especialização em Educação Especial, Gestão e Supervisão Escolar. De acordo com a gestora, atua no grupo há 17 anos, sempre como diretora. Em um trecho da entrevista em que questionamos sobre o tempo em que atua como gestora, ela responde que,

Há 17 anos, desde que fundou, iniciei na unidade Ipê Rosa, acompanhei toda a formação da escola, aí sai e depois voltei. Eu tive os filhos e aí fiquei um tempinho fora e depois voltei, mas estou na rede já tem 17 anos. Sempre fiquei na unidade Ipê Rosa, e esse ano que mudei para a unidade Ipê Amarelo. A diretora anterior, tinha 5 anos na unidade Ipê Amarelo, aí nós trocamos, ela foi para a Ipê Rosa e eu vim para aqui. Porque aqui é menor, tem menos funcionários, menos alunos, e lá é bem pesado né, muitos alunos e muitos

²¹ Programa Municipal de Alimentação Escolar – PMAE.

profissionais. Lá são 16 turmas e aqui são 10 turmas, são 6 salas, duas integrais e o restante parcial (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo)²².

As entrevistadas, com exceção de uma, são parentes de 1º grau: duas gestoras são irmãs da presidente da instituição, uma gestora é sobrinha da presidente e filha de uma das diretoras, e a outra gestora, mesmo não sendo parente, é considerada do meio familiar, sendo ela filha de uma funcionária que trabalha há muitos anos para a presidente. A última gestora que nos concedeu entrevista atua na instituição desde que iniciaram como Unidade Terapêutica e afirma que “OSC é uma fundação, a família se reuniu e fundou”.

Dessa forma, a escolha de diretores nessas instituições não é feita por qualificação, competência ou mérito, menos ainda de forma democrática, envolvendo a participação da comunidade escolar. Rossi, Lumertz e Pires (2017, p. 559) discorrem sobre as implicações da relação público-privada para a gestão democrática da escola pública e suas consequências para a democratização da educação e afirmam que “a configuração das parcerias público-privadas serve aos interesses dos setores privados, os quais atuam regulamentando o espaço público e primando pelos seus interesses”. Os autores acrescentam que,

Tais setores estimulam a ‘privatização’ do ensino público – ora vendendo serviços e tecnologias educacionais às redes públicas de ensino, ora orientando o conteúdo da proposta das políticas educacionais – e promovem ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que, *a priori*, deveria orientar a escola pública (Rossi; Lumertz; Pires, 2017, p. 559).

A gestão democrática da escola e da educação foi construída em oposição a modelos baseados no autoritarismo, patrimonialismo e no clientelismo. De acordo com Rossi, Lumertz e Pires (2017, p. 559), “a nova gestão pública acabou por influenciar a gestão escolar, principalmente com as parcerias público-privadas na educação, as quais, por meio do ‘público não estatal’ e do ‘quase-mercado’, introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública”. Esse fato influencia diretamente na garantia de uma educação pública de qualidade para todos. Voltaremos a esse tópico mais adiante, na análise da categoria sobre a gestão escolar e da educação.

De acordo com o questionário respondido por um total 79 pessoas das quatro unidades, o quantitativo de pessoal está representado na tabela abaixo.

²² Nomes das unidades foram substituídos pelos nomes fictícios.

Tabela 1 - Quantitativo de profissionais em cada unidade que responderam ao questionário

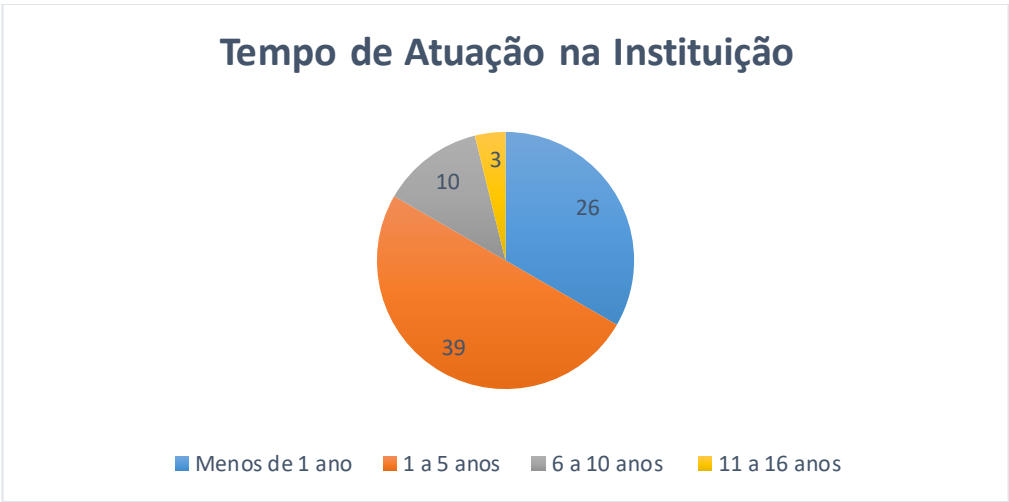
	Docentes	Respostas	Auxiliares de Sala	Respostas
Ipê Rosa	13	12	22	16
Ipê Roxo	9	6	14	9
Ipê Branco	10	7	14	11
Ipê Amarelo	8	9	11	9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas no questionário e em dados informados pelos centros educacionais pesquisados (2024).

Desses profissionais, iremos considerar a princípio, o perfil das pessoas que responderam ao questionário. Assim, todas as 78 (setenta e oito)²³ participantes são do sexo feminino. A faixa etária das docentes está entre 27 e 50 anos, sendo 44% entre 27 e 40 anos e 56% entre 41 e 50 anos. Sobre as auxiliares de sala, essa faixa etária varia entre 18 e 56 anos, sendo 25% com idade entre 18 e 26 anos, 30,5% está entre 26 e 35 anos, e 44,5% entre 36 e 56 anos.

O tempo de atuação nos centros educacionais pesquisados varia de 1 (uma) semana a 16 (dezesesseis) anos, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Tempo (em anos) de atuação no cargo dos profissionais participantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações coletadas no questionário (2024).

²³ No formulário, há um total de 79 respostas. Porém, na unidade D, uma profissional respondeu duas vezes, modificando consideravelmente suas respostas. Assim, consideramos que 78 pessoas participaram da pesquisa.

Sobre a formação profissional em nível superior, identificamos que os profissionais docentes, 25 (vinte e cinco) possuem formação em Pedagogia, e 9 (nove) possuem o Magistério. Desses, 8 (oito) estão cursando graduação em Pedagogia, todos na modalidade EaD. Das profissionais auxiliares de sala que responderam ao questionário, 17 (dezesete) estão cursando graduação em Pedagogia, 10 (dez) declararam possuir graduação completa em Pedagogia, 1 (uma) possui Magistério, 1 (uma) é estudante de Letras, 1 (uma) possui graduação em Geografia, e 8 (oito) possuem o ensino médio completo, sem formação ou curso a nível superior. Por fim, 3 (três) possuem formação em áreas que não são relacionadas à educação.

Vamos abordar mais adiante a questão da formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino das Organizações da Sociedade Civil. Com o objetivo de direcionar as reflexões sobre a qualidade da educação infantil, e buscando entender o contexto investigado, definimos a priori as categorias de análise, sustentados no referencial teórico relacionado aos documentos elaborados pelo MEC, intitulados Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, e nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

- **Categoria 1: Estrutura física das instituições de educação infantil:** espaços adequados, mobiliário, adaptação, utilização da área externa, salas de aula, condições para o brincar.
- **Categoria 2: Formação e Valorização profissional da educação infantil:** formação inicial dos profissionais que trabalham na educação infantil nas OSCs conveniadas com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, oportunidades e realização de formações continuadas com esses profissionais, salários, plano de cargos e carreiras.
- **Categoria 3: Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil:** planejamentos, ações e projetos desenvolvidos nas instituições, conceito de infância e culturas infantis.
- **Categoria 4: Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil:** planejamento, ações, práticas educativas, recursos pedagógicos, concepção de infância e do brincar.
- **Categoria 5: Gestão da educação e gestão escolar** gestão da educação, gestão financeira, de recursos humanos, materiais, organização da escola, gestão democrática, relação com os profissionais e com as famílias.

Apresentaremos, a seguir, os dados, as reflexões e análises referentes a essas categorias determinadas, com vistas a apreender elementos que evidenciam a qualidade da educação infantil ofertadas por essas OSCs.

5.2 Estrutura física das instituições de educação infantil

O espaço físico contribui para a realização da educação. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças “planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração” Brasil (2018, p. 61).

Vieira e Baptista (2023, p. 89) também discorrem sobre os espaços escolares na educação infantil e afirmam que “a infraestrutura, incluindo a construção/ o prédio, equipamentos/mobiliário e materiais (livros, brinquedos, e outros insumos), é um dos elementos fundamentais para a qualidade da oferta educacional”.

É necessário pensar um ambiente criado com o objetivo de ouvir as crianças e suas várias linguagens, projetando espaços de uma maneira diferente da tradicional, espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. Projetar o espaço na educação infantil requer criatividade, não apenas em termos de pedagogia, mas também em termos sociais, culturais e políticos. O ambiente escolar pode e deve desenvolver a cultura e a experimentação sociopolítica, transmitindo conhecimento e ainda ser um lugar para a verdadeira criatividade.

Assim, o ambiente deve oferecer oportunidades para que as crianças participem ativamente da sua aprendizagem. Esses locais exigem a necessidade de infraestrutura adequada, ambientes planejados que visem assegurar a acessibilidade, desenvolver a autonomia e garantir a segurança a toda a comunidade escolar, sejam elas crianças, famílias ou profissionais.

Sobre o espaço físico da instituição participante da pesquisa, duas unidades iniciaram suas atividades como comunidade terapêutica no acolhimento de dependentes químicos do sexo masculino; depois passaram por reformas para adequar o espaço para a oferta da educação infantil. As outras duas unidades, foram construídas pela PMU de Uberlândia, dentro dos padrões de infraestrutura, e cedidas a essa instituição.

O espaço da unidade Ipê Rosa, conforme já mencionado, conta com 11 salas de aula que atendem às crianças da creche no período integral e da pré-escola no período parcial. Dessas, 1

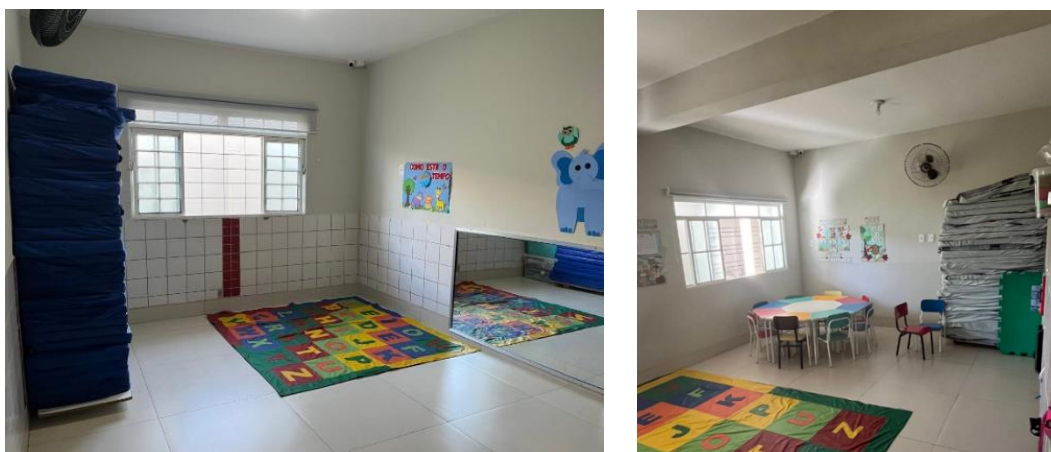
(uma) sala do Grupo 1- G1; 1 (uma) sala de Grupo 2- G2; 3(três) salas do Grupo 3 – G3; e no período parcial são: 3 (três) salas que atendem 1º período manhã e tarde; e 3 (três) salas que atendem 2º período manhã e tarde. Isso totaliza 17 turmas. As salas possuem mais ou menos o mesmo padrão, como revelam as imagens.

Figura 1 - Sala de aula, Grupo 1 – Unidade Ipê Rosa



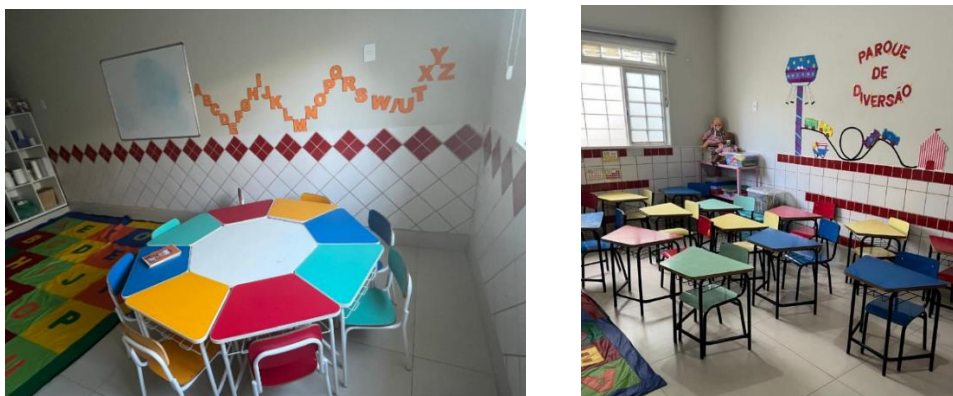
Fonte: Autoria própria

Figura 2 - Sala de aula, Grupo 2 e Grupo 3 - Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria

Figura 3 - Sala de aula, 1º período e 2º período– Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria

As salas possuem colchonetes revestidos com uma capa de tecido, armário (nichos) para guardar as mochilas dos alunos e materiais pedagógicos, espelho na parede, cortinas, mesas e cadeiras escolares, tapetes e alguns brinquedos que variam de acordo com as idades e etapas. Por exemplo, na turma do G1, são brinquedos macios como pelúcias, livros infantis, brinquedos de montar com peças grandes, bolinhas, entre outros. Nessa sala, os brinquedos não ficam ao alcance das crianças, pois sempre guardados em uma sala pequena acoplada à sala principal, ou em cima do armário. Já nas salas do G2 e G3, os brinquedos ficam em caixas organizadoras, também fora do alcance das crianças, e são na maioria brinquedos de montar ou encaixar, além de uma caixa com brinquedos menores variados como carrinhos, bonecas, panelinhas e outros. As turmas de 1º e 2º período possuem poucos brinquedos em sala de aula, alguns quebra-cabeças, bonecas grandes e carrinhos que são utilizados conforme as crianças finalizam as atividades de registro. A sala do G1 é toda revestida com tatames emborrachados no chão, e todas as salas possuem câmeras de segurança.

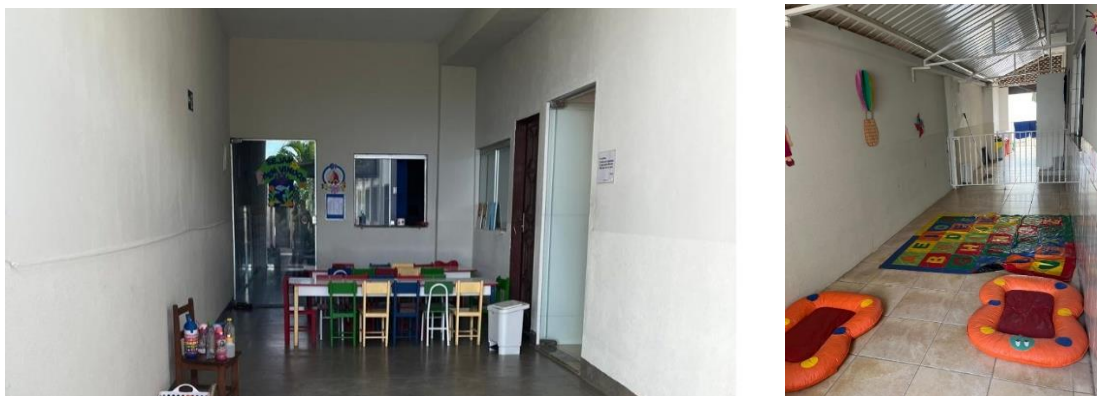
No início das observações realizadas nessa unidade, foi apresentado para a pesquisadora o espaço escolar dessa instituição. A própria diretora da unidade nos acompanhou pela escola, explicando onde se localizava cada sala de aula. Em um dos nossos primeiros registros sobre o espaço físico, relatamos que,

Todas as salas seguem o mesmo padrão de organização, não tem portas, apenas o portal, em algumas salas as profissionais colocavam um tapete emborrachado como obstáculos para as crianças não saírem, nas salas possuem um armário com nichos para colocar o material dos alunos, tapete de letras no chão, e algumas mesas com cadeiras infantil, exceto a sala do G1, que o chão é todo com tapete emborrachado (tatame) de cores diversas, é uma sala ampla, porém com pouca entrada de luz natural, haviam muitas almofadas

no chão e brinquedos para as crianças e a porta (de vidro) estava trancada do lado de dentro para as crianças não saírem (Nota de campo, data 28/02/2024).

Assim, a sala do G1, apesar de bem ampla, conta com pouca iluminação natural, pois de um lado se encontra um banheiro e uma sala onde são guardados materiais pedagógicos, a porta de entrada é de frente à cozinha e ao refeitório, e a janela que aparentemente é da sala, na verdade é desse ambiente menor utilizado para guardar materiais, como mostra na figura 6. Do outro lado da sala de aula, existe um corredor, que é utilizado pelas crianças, mas é fechado e dá acesso à lavanderia da escola, como mostra na figura 7.

Figura 4 - Frente e corredor lateral da sala do Grupo 1 – Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria.

No período em que observamos essa turma, registramos sobre o espaço físico dessa sala que,

[...] é bem amplo, com o piso todo forrado por tatame, e por esse motivo as profissionais não podem entrar na sala calçadas, tirando os sapatos na porta, antes de entrar. A porta é de vidro e fica fechada do lado de dentro para os alunos não saírem sozinhos. Ao entrar na sala, do lado esquerdo existe um corredor coberto, com um portão separando da lavanderia, o espaço é utilizado pelas crianças, contudo, também tem uma porta de vidro que dá passagem e que também fica trancada. Do lado direito, tem uma sala como um depósito, e um banheiro pequeno adaptado. Assim, não tem passagem de luz natural na sala, a iluminação é toda elétrica, e a sala, mesmo ampla, é um pouco abafada. Ao fundo da sala tem um armário com nichos, padrão em todas as salas dessa unidade, que é utilizado somente do meio para cima, para as crianças não mexerem. As mochilas ficam no chão do banheiro (Notas de campo, data 09/04/2024).

Sobre as demais salas de aula, conforme mencionado, seguem o mesmo padrão: são bem iluminadas, arejadas, todas com mesas adaptadas para as crianças, e espaço com tapete de letras no chão. As decorações variam de acordo com o projeto em que turma esteja trabalhando. O

refeitório é amplo, com 12 mesas grandes e cadeiras, espaço arejado com 6 janelas laterais, e uma janela para a cozinha, onde são entregues as refeições para servir os alunos.

Figura 5 - Refeitório – Unidade Ipê Rosa

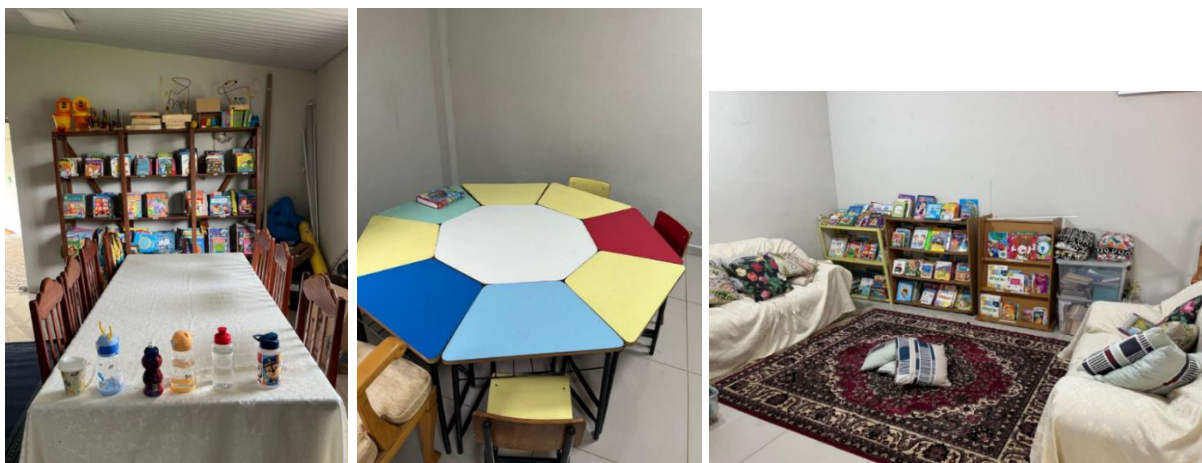


Fonte: Autoria própria.

O espaço do refeitório também é muito utilizado para a realização de atividades de registro pelas auxiliares de sala. O lado de fora desse espaço possui uma mesa que é utilizada pelas profissionais para fazerem suas refeições durante o intervalo para almoço.

A biblioteca ficava em uma sala ampla, com uma estante com muitos livros literários para manuseio dos alunos, uma mesa grande para adulto, com dez cadeiras, oito mesas infantis no formato de um octógono, dois sofás com almofadas e tapete no chão e mais outras estantes menores com mais livros.

Figura 6 - Espaço inicial da biblioteca – Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria.

Houve uma mudança na escola, passando a biblioteca para uma sala menor e deixando esse espaço para trabalhar com crianças do AEE.

Figura 7 - Espaço da antiga biblioteca e atual sala para alunos do AEE – Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria.

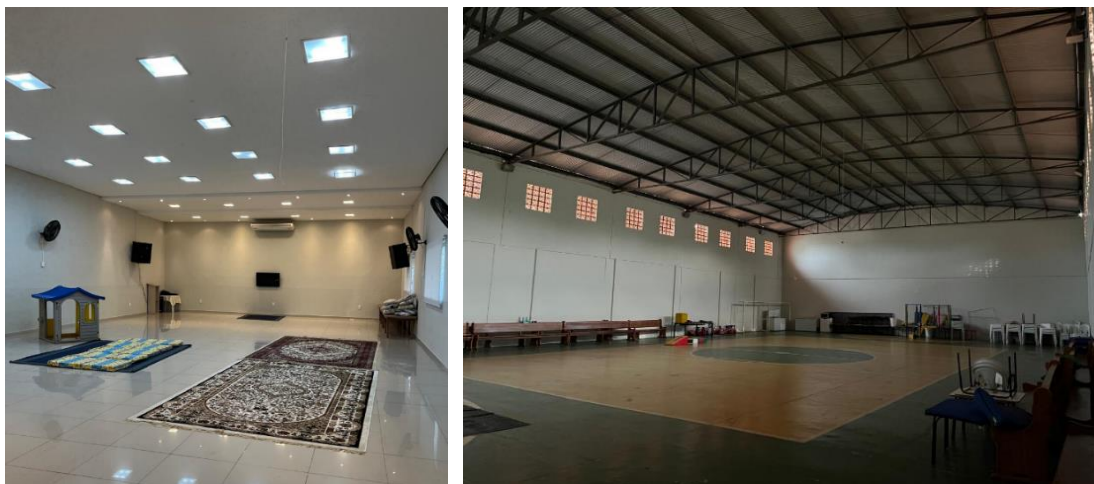
Figura 8 - Atual biblioteca – Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria.

A biblioteca agora é sala de AEE, de onde se tirou os móveis e tatame foi colocado no chão, além de alguns brinquedos. A sala, que antes era para o AEE, virou biblioteca. É um espaço menor e, assim, foram somente as prateleiras e estantes com livros para esse local. Os sofás, tapetes e almofadas, que antes compunham a biblioteca, estão agora no salão, que é um espaço amplo, que possui dois aparelhos de ar condicionado, quatro ventiladores, televisor e caixa de som. O espaço é usado para realizar teatros, projetos, reuniões com pais, reuniões com funcionários e dias escolares com as quatro unidades reunidas.

Figura 9 – Salão e Quadra – Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria.

Essa instituição possui uma quadra coberta bem ampla e, no seu interior, há bancos de madeira geralmente usados em igrejas, brinquedos, circuito infantil, pula-pula, mesas e cadeiras. Conta com parquinho infantil e espaços com brinquedos.

Figura 10 - Parquinho – Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria

Figura 11 - Espaço externo (tenda) e Frente da ‘casa de madeira’ – Unidade Ipê Rosa



Fonte: Autoria própria

Essa instituição possui ainda um espaço que é intitulado ‘Casa de madeira’. O espaço é realmente estruturado no formato de uma casa, e nela são guardados materiais da escola e atividades são realizadas pelos alunos lá. Na varanda da casa, há um espaço com tatames emborrachados e brinquedos, e é muito utilizado pela turma do G1, mas principalmente pelas crianças com TEA, para se acalmarem em crises ou para brincar. Na parte de trás, há brinquedos quebrados e objetos estragados ou não têm mais uso na escola.

Essa escola também conta com secretaria, sala da direção, sala da supervisão, cozinha, banheiro para os profissionais, banheiro para as crianças, sala da psicóloga e da assistente social, espaço externo amplo, entre outros.

O bloco onde ficam as salas de aula tem o formato parecido com uma casa, composto de muitos corredores. Mesmo com as reformas e adaptações adequando o espaço para ser um ambiente escolar, ao observar atentamente, percebe-se esse formato de corredores e quartos que se tornaram salas de aula.

Como revelou Kramer (2006), o Estado não assumia sua responsabilidade diante do atendimento educacional das crianças, transferindo-a para a sociedade civil, o que reafirmou o caráter filantrópico e assistencialista da educação infantil no Brasil. Mesmo com os avanços educacionais referentes aos direitos das crianças, essa visão assistencialista ainda permeia essa etapa da Educação Básica.

Essa afirmação se comprova diante das políticas do município de Uberlândia para o atendimento às crianças pequenas, que muitas vezes acontece em casas adaptadas para se tornar uma escola, espaços que nomeiam de anexo, com pouca infraestrutura, ou ainda salas de aula sendo abertas em escolas de ensino fundamental, que não têm nenhum espaço apropriado para receber aluno da educação infantil.

Com as OSCs não é diferente, pois espaços são adaptados para receber a educação infantil, como o caso da unidade Ipê Rosa e Ipê Roxo, mas que inicialmente eram unidades terapêuticas, revelando marcas de uma educação assistencialista e um atendimento precarizado, normalizado pelo município pesquisado.

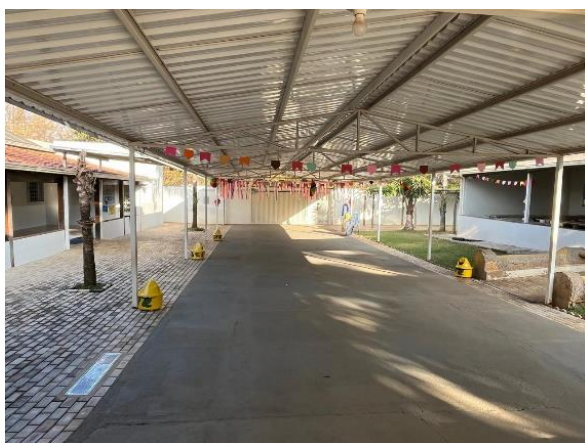
Na unidade Ipê Roxo, existem 7 salas de aula, sendo 1 sala de G1, 1 sala de G2, 2 de G3, 2 de 1º período, que são em período integral, e 1 sala de 2º período que atende uma turma manhã e uma turma tarde; dois banheiros para as crianças; sala de leitura, sala de atendimento educacional especializado AEE; secretaria; sala da direção, sala da supervisora, cozinha, refeitório, lavanderia, sala dos professores, parque, campo de futebol, muita área verde com árvores frutíferas, horta, entre outros.

O bloco 1, onde ficam as salas de aula, é composto por um corredor e salas de aula em ambos os lados. Eram dormitórios, por isso têm o formato e tamanho de um quarto. Essa escola já passou por reforma para construir mais sala e mais espaços, e iniciou outra reforma para ampliação de alguns outros. De acordo com a gestora,

O espaço aqui antes era uma comunidade terapêutica, então ele não é um projeto de uma escola, a gente está adequando agora com as reformas. Mas antes era uma comunidade terapêutica, então o tamanho das salas, eram quartos e por isso são menores. [...] sobre a reforma, as salas não vão ser ampliadas, vai aumentar a quantidade. Vai aumentar o tamanho da secretaria, e construir mais uma sala (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Roxo).

Esse espaço também possui dois banheiros para as crianças; sala de leitura, sala de atendimento educacional especializado AEE; secretaria e uma varanda coberta, como revelam algumas imagens registradas pela pesquisadora.

Figura 12 - Pátio da entrada da escola – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

Na figura 12 é possível ver que a entrada da unidade escolar conta com um espaço bem amplo, o portão à frente da imagem é a entrada dos alunos, funcionários e demais pessoas. A esquerda, encontra-se o bloco 1, composto pelas salas de aula e secretaria escolar, e a direita é o bloco 2, espaço onde fica o refeitório, cozinha, sala da supervisão e da direção. Ao fundo, não mostrado da imagem, encontra-se o bloco 3, local onde se encontra a sala de G1, sala multiuso e sala dos professores.

Figura 13 - Corredor onde ficam as salas e espaço de uma sala de aula – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

Conforme já mencionado, antes de ser uma escola, havia ali uma unidade terapêutica. A figura 19 revela a estrutura de um corredor com vários ‘quartos’, construído inicialmente para essa finalidade. As salas de aula, como mostra a figura 20, tem a mesma estrutura retangular, armários com nichos para guardar os materiais dos alunos e outros materiais pedagógicos. As crianças são recebidas nos tapetes no chão, e as mesas das salas da pré-escola ficam em um canto ou no corredor do lado de fora, como mostrado ao fundo da figura 20. As mesas são montadas na sala para a realização de atividades de registro quando a turma é dividida. De acordo com as observações, registramos que,

As salas são muito pequenas, e seguem o mesmo padrão, elas têm formato de um quarto, são grandes no comprimento e pequenas na largura. De um lado tem um armário em MDF em nichos onde colocam as mochilas dos alunos e materiais e brinquedos da sala. Os brinquedos não ficam na altura das crianças, eles ficam em cima do armário em caixas organizadoras (Notas de campo, data 21/05/2024).

Com isso, podemos observar a organização do ambiente e não só a estrutura física já tão citada. Sobre a disposição do espaço, notamos que as crianças são sempre recebidas e orientadas a se sentarem no tapete que fica no chão. Em alguns dias, são colocados brinquedos diversos no centro do tapete, em outros, são orientados a esperar os colegas chegarem para começar a brincar. Com o espaço é pequeno e a sala ‘cheia’, dificilmente as profissionais conseguem manter a ordem tão prezada pela instituição. Em algumas salas presenciamos crianças se escondendo embaixo das mesas que ficam no canto da sala, outras tentando pegar brinquedos que estavam em cima dos armários, teoricamente fora de seu alcance, entre outras situações que geralmente deixavam as profissionais mais agitadas.

Notamos que, para evitar esse desgaste com o barulho em sala de aula causado pela quantidade de crianças em um espaço relativamente pequeno, as profissionais optavam por passar mais tempo na área externa. As salas acabam sendo usadas na recepção das crianças, na hora do sono e em algumas atividades de registro com grupos menores.

A escola possui um ambiente descrito como sala de leitura; contudo, no tempo em que realizamos as observações, não vimos esse espaço sendo usado para essa finalidade. Na sala não há tapetes, almofadas ou mesmo mesas. Em uma parede, existe um armário com vários nichos, assim como nas salas de aula, onde ficam livros de literatura infantil. Nesse local ficam também alguns colchões no canto, utilizados na hora do sono pelas crianças do 1º período. Como as salas são muito pequenas, na hora do sono as profissionais os dividem: os meninos ficam na sala e as meninas ficam na sala de leitura, ficando uma profissional em cada ambiente.

Figura 14 - Sala de leitura – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

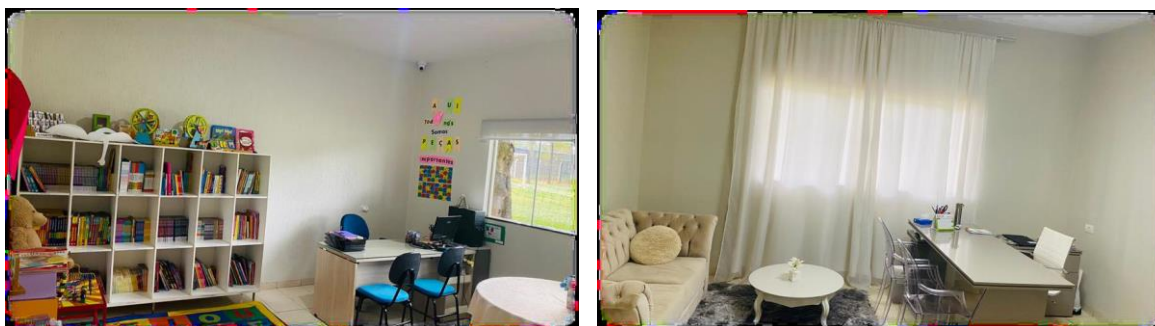
No segundo bloco, há um refeitório bem amplo e a cozinha. Nesse espaço também se localiza a sala da supervisão, que conta com duas mesas de trabalho e um armário com nichos onde ficam os livros utilizados pelas profissionais, além da sala da direção, que conta com um espaço amplo, arejado e com ar-condicionado, mesa, sofá com almofadas, tapete e mesa de centro.

Figura 15 - Refeitório e Sala Multiuso– Unidade Ipê Roxo



Fonte: Imagem retirada do Planejamento Anual da instituição pesquisada

Figura 16 - Sala da supervisão e Sala da direção respectivamente – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Imagem retirada do Planejamento Anual da instituição pesquisada

O bloco 3 foi construído quando a instituição já estava instituída como unidade escolar. Nele se encontra a sala do G1, que é um espaço bem amplo, com janelas grandes e piso com tatames emborrachados. Na sala, também há um banheiro de uso exclusivo dessa turma. Para chegar até lá, é necessário passar pela sala multiuso, local também bem espaçoso, onde ficam vários brinquedos.

A unidade escolar também conta um espaço externo amplo, com campo de futebol, local com muitas árvores frutíferas, duas tendas, parque, pátio e horta. De acordo com a nota de campo do dia 06/05/2024, “segundo a supervisora, tem um zelador, e o pessoal da comunidade terapêutica sempre vem cuidar desse espaço, plantar, cortar grama, regar, etc.”. A Instituição

mantenedora das unidades escolares pesquisadas também possui uma unidade terapêutica que atende dependentes químicos do sexo masculino. Assim, de acordo com a fala da supervisora da unidade, essas pessoas auxiliam no cuidado da escola com trabalhos de jardinagem e outros que se fizerem necessário.

Figura 17 - Parque na área externa – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

Figura 18 - Tendas da área externa e Campo de futebol – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

Figura 19 - Área externa e Horta – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

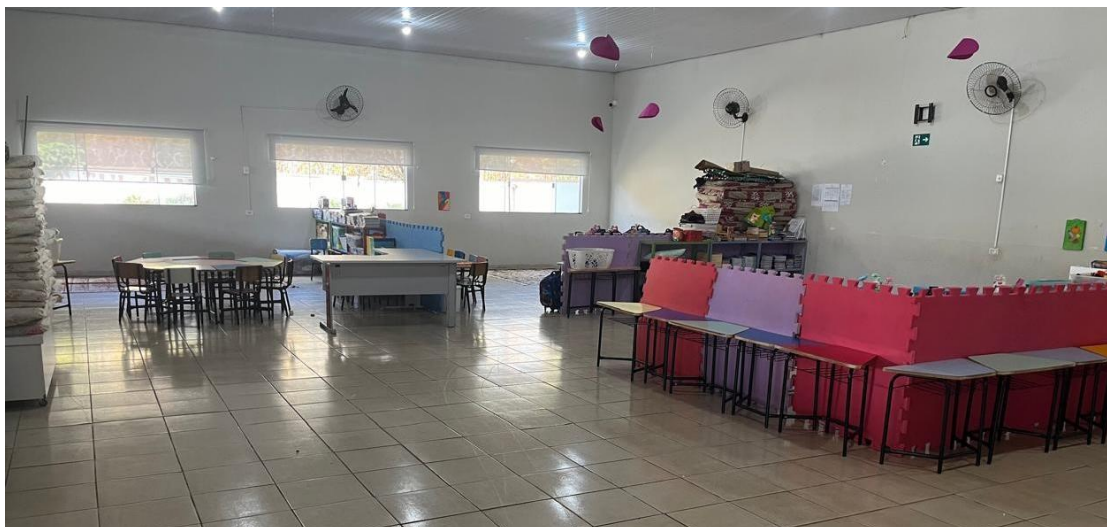
Nessa unidade, no início do mês de julho, iniciou-se uma reforma, de acordo com a diretora. Em entrevista, ao questionarmos sobre as mudanças, ela nos relatou que “a reforma está acontecendo para aumentar o número de sala e irá construir mais um banheiro próximo as áreas externas”. Em conversa informal com a gestora, ela falou sobre essa reforma, conforme registrado pela pesquisadora:

[...] a reforma na escola, tem a previsão segundo a diretora, de durar dois meses, ela informou também que irá aumentar a sala da secretaria, construir mais uma sala e trocar todo o telhado desse bloco, tem o projeto também de construir mais um banheiro na área externa, para as crianças quando estão no parque ou campo (Notas de campo, data 01/07/2024).

Para iniciar essa reforma, foram feitas mudanças na escola, desocupando o espaço do bloco 1. No dia primeiro de julho, a rotina da manhã seguiu normalmente, porém, durante o horário de sono das crianças, as próprias funcionárias iniciaram a mudança de ambiente, e seguiram se revezando entre os cuidados com os alunos e o transporte dos materiais e mobiliários para outros espaços, mesmo depois das crianças acordadas.

No dia 02 de julho, de acordo com as notas de campo, “primeiro dia da mudança, escola agitada, contudo as funcionárias estavam bem-humoradas, rindo das situações. Três salas ficaram no espaço do refeitório, dividido com armários e tatames. São elas: 2º período, 1º período A e 1º período B”, como mostra a figura 31.

Figura 20 - Salas de aula improvisadas (1º e 2º período) – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

As mesas do refeitório foram para a varanda, o G3 B ficou na sala dos professores, G3 A na sala de brinquedos, G2 no salão multiuso e G1 permaneceu na sala onde estava.

Figura 21 - Refeitório improvisado – Unidade Ipê Roxo



Fonte: Autoria própria

No dia seguinte, 03 de julho, houve novas mudanças. Nesse dia, as profissionais viram que a turma do G2 na sala multiuso não estava dando certo. De acordo com as notas de campo de desse dia, uma funcionária justificou que “o pessoal entra e sai o tempo todo e as crianças estavam fugindo muito”. Então colocaram o G2 na sala da supervisora, a secretaria na sala da diretora, e realocaram as mesas da direção e da supervisão para o salão multiuso/brinquedoteca.

Já a unidade Ipê Branco foi construída seguindo as normas de infraestrutura. Ela possui 8 salas de aula, todas são de período integral, sendo que na creche são: 1 sala de G1; 1 de G2; 2 de G3, e na pré-escola são: 2 salas de 1º período e 2 de 2º período, totalizando 8 turmas. A escola também possui secretaria, sala da direção e da supervisora, brinquedoteca, cozinha, refeitório, sala do AEE, solário, parque, horta, pátio, banheiros adaptados e outros.

Figura 22 - Sala de aula – Unidade Ipê Branco



Fonte: Imagem retirada do Planejamento Anual da instituição pesquisada

As salas possuem colchonetes revestidos com uma capa de tecido; armário (nichos) de pedra na parede para guardar materiais e pertences dos adultos ou material pedagógico. As mochilas dos alunos ficam embaixo, em um espaço reservado logo na entrada da sala, exceto no G1, que ficam no banheiro. As salas da creche possuem banheiro na sala adaptado com vasos e pias na altura das crianças, local para troca, cuba e chuveiro para banho. Todas as salas possuem espelho na parede, persianas, mesas e cadeiras escolares, tapetes e alguns brinquedos. As salas do G1, G2 e G3 possuem tatames no chão e todas possuem câmeras de segurança.

Os banheiros das crianças da pré-escola são próximo às salas de frente para o pátio, também adaptado com divisórias, local para banho e pia na altura das crianças. Eles são separados em banheiro masculino e feminino. Logo ao lado, há mais dois banheiros para os adultos.

O refeitório é no pátio, com 9 mesas grandes formando 3 fileiras e cadeiras. O espaço é arejado e possui uma janela para a cozinha, de onde são entregues as refeições para servir as

crianças. Ao lado da cozinha, há um espaço com duas mesas que os funcionários utilizam para refeições.

Figura 23 - Refeitório e pátio – Unidade Ipê Branco



Fonte: Imagem retirada do Planejamento Anual da instituição pesquisada

A unidade escolar possui ainda uma brinquedoteca, uma sala ampla com uma estante e muitos livros literários para manuseio dos alunos, além de uma mesa para adulto. O local também é utilizado como um depósito de materiais, e há alguns colchonetes onde os funcionários descansam na hora no almoço (intervalo). Na área externa há um parque, tenda e espaços com brinquedos.

Figura 24 - Parque/Tenda e Parque lateral – Unidade Ipê Branco



Fonte: Autoria própria

Figura 25 - Horta – Unidade Ipê Branco



Fonte: Imagem retirada do Planejamento Anual da instituição pesquisada

Sobre o espaço dessa instituição, a gestora acredita que são adequados e atendem à realidade:

De ambiente, tem o parque que as crianças brincam muito lá, que tem casinha, escorregador, cavalo, balanço, e vez ou outra as meninas também confeccionam brinquedos para serem usados lá, por exemplo peteca, sopra bolhas. Tem a outra área do parque descoberta, que normalmente eles andam de motoca, carrinho de boneca. Todas as salas têm solário, brinquedos, livros, e fazemos as trocas regularmente para eles não enjoarem dos brinquedos (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Branco).

A gestora acrescentou ainda que “a única preocupação que temos é o muro, porque a escola não é murada, é só grade, e isso em alguns momentos traz um pouquinho de insegurança [...] mas fora isso, eu acredito que tudo atende as demandas que temos hoje”. A gestora acrescentou também a necessidade de uma sala de professores: “infelizmente a gente não tem esse local específico, e o local que elas descansam geralmente é a brinquedoteca”.

A unidade Ipê Amarelo, mesmo sendo um prédio construído pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, de acordo com a gestora, é um projeto de construção antigo, que não se adequou às necessidades atuais. Em entrevista, ela afirma que “essa escola ficou 10 anos parada, ela é nova agora, só que o projeto foi estruturado antes. Aqui não tem sala nem de diretora e nem de pedagoga, se você olhar aqui, tem coisas para tanques, olha o ralinho, a escola é nova, só que a estruturação dela é de 15 a 20 anos atrás”. Nesse trecho da entrevista, a gestora fez referência a sua própria sala, que é um espaço pequeno, sem janelas, com marcações na parede e ralinho no chão, indicando que anteriormente o local possa ter sido planejado para uma lavanderia.

A escola possui 6 (seis) salas de aula, sendo duas turmas do G3, duas salas para os 1º períodos, e duas para os 2º períodos. Apenas as turmas da creche, que são os G3, são em período integral; as demais são parciais, totalizando 8 (oito) turmas na pré-escola. Diferentemente das outras unidades da mesma instituição, as salas de aula da pré-escola dessa unidade escolar possuem mesas escolares enfileiradas e não há armários planejados. Cada sala conta com um armário pequeno e prateleiras para livros e brinquedos, quadro branco e solário.

Figura 26 - Sala de aula e Solário ao lado da sala – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Autoria própria.

Como já mencionado, inicialmente a unidade escolar não possuía sala de direção e sala para a supervisora. Esses dois espaços foram adaptados, conforme observado pela pesquisadora:

A sala é um pequeno espaço adaptado, a supervisora informou que na escola não tinha sala de supervisão, e que aquele espaço era inicialmente o banheiro da sala ao lado. A sala é um pouco abafada, tem espaço para um armário de duas portas, que fica encostado, tapando a porta que dá acesso à sala de aula, em sua frente, fica uma mesa pequena, utilizada pela supervisora, encostado na parede lateral, ficam prateleiras com livros. A sala também tem sido utilizada para guardar materiais e preparativos da formatura das crianças, fazendo o espaço ficar ainda menor (Notas de campo, data 30/10/2024).

A área externa há duas tendas, parque e brinquedos, e a escola não possui sala de professores. Atrás da cantina, há duas mesas grandes, onde as profissionais fazem suas refeições e utilizam para estudo e planejamento em horário de módulo.

Figura 27 - Espaço utilizado pelas profissionais para refeições e planejamento – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Autoria própria.

Figura 28 - Parque próximo ao pátio e Parque na tenda 1 – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Autoria própria.

Figura 29 - Parque na área externa, próximo à entrada da escola – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Autoria própria.

Figura 30 - Parque na área externa – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Autoria própria.

Figura 31 - Horta – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Autoria própria.

No dia 10/12/2024, realizei a entrevista com a diretora da unidade Ipê Amarelo. Ao final, a diretora me mostrou sobre a obra que estão realizando na escola, explicando que depois de 5 anos que estão no local, já podem começar a fazer as alterações na estrutura. De acordo com a gestora,

A obra na parte de aterramento do local, está sendo realizada pelos homens (internos) que ficam no centro de recuperação. A diretora relatou, que sempre usam eles nessa parte, porque economizam com a mão de obra dos pedreiros, e só contratam quando realmente precisam. Em sua fala, deu a entender que os homens (internos) tem que fazer isso, para retribuir o que a instituição faz por eles. Não recebem nenhum valor por isso, é um ‘favor’ que estão fazendo, trabalhando pela comunidade (Notas de campo, data 10/12/2024).

Essa obra, conforme mostra a figura 32, visa construir um espaço coberto para que seja colocado o brinquedo do parque da figura 30. A justificativa é que o brinquedo é pouco utilizado pela incidência do sol, impossibilitando as crianças de brincarem.

Figura 32 - Obra realizada na unidade escolar – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Autoria própria.

Ainda sobre a estrutura física, a gestora relatou em entrevista que,

Então aqui tem que construir sala dos professores, sala dos atípicos, sala da diretora, sala da assistente social e psicóloga, porque para elas atenderem eu tenho que dar licença aqui dessa sala, não tem a sala do AEE, aí eu pego os solários, eu coloquei as aulas do AEE aqui só segunda e sexta, porque são dias mais lúdico, segunda porque os meninos passaram o final de semana em casa e chega chorando e na sexta porque eles não querem saber de mais nada, já estão cansados, aí eu uso os solários das salas para as professoras do AEE dar as aulas delas lá, mas eu não gosto. O armário do AEE fica aqui fora e elas vão pegando e levando para as salas toda vez. Por isso que meu sonho em primeiro lugar é fazer essas salas (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo).

Com isso, notamos que, mesmo a unidade escolar sendo relativamente nova, muitos aspectos ainda precisam ser melhorados com relação à infraestrutura. A escola possui rampas de acesso e acessibilidade, mas quando voltamos o olhar para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, vimos que existe uma precarização, pois, diferentemente das outras unidades, essa não possui local próprio para o Atendimento Educacional Especializado, também não conta com espaços como biblioteca e/ou brinquedoteca, e os espaços para a gestão (diretora

e supervisora) são adaptados. Ela não possui local específico, como sala dos professores, para a realização dos planejamentos, estudos e reuniões.

Por infraestrutura, observamos o prédio, equipamentos/mobiliário e materiais como elementos fundamentais para a qualidade da oferta educacional. Assim, com base nos Princípios de qualidade da educação, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil - 2018, foram feitas as seguintes observações.

No princípio 8.1, referente à localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos e ambientais, todas as quatro escolas estão localizadas na zona urbana de Uberlândia, não estão próximas a rios ou áreas alagáveis e possuem terrenos planos. No entorno da unidade Ipê Rosa há outras casas, o escritório central da instituição, outras escolas, comércio, mas já na unidade Ipê Roxo, a escola está um pouco mais afastada de outros comércios, e existem alguns prédios construídos próximo, mas a maior parte do entorno é composta por chácaras. As unidades Ipê Branco e Ipê Amarelo estão localizadas em bairros do município de Uberlândia onde existe comércio, mesmo que pouco, além de outras escolas. Inclusive, ao lado da unidade Ipê Branco, existe uma OSC mantida por outra instituição.

Todas elas têm rede de esgoto, água potável, serviço de energia elétrica, saneamento básico, telefonia, rede de dados, recolhimento de lixo e acesso pavimentado, exceção da unidade Ipê Roxo, que se localiza em uma rua não asfaltada. Todas possuem nos bairros o transporte coletivo que passa bem próximo de cada uma.

A construção, reforma ou ampliação dos prédios escolares devem considerar aspectos de segurança, acessibilidade universal e sustentabilidade. Nesse quesito, as unidades Ipê Rosa, Ipê Branco e Ipê Amarelo atendem às normas de segurança e acessibilidade, pois todos os banheiros são adaptados, as portas das salas são amplas e possuem rampas de acesso. Já na Ipê Roxo, os banheiros, por exemplo, não são adaptados, os vasos são para adultos e não para crianças, a escola possui rampas de acesso, mas não tem corrimão, e na entrada da escola, por se tratar de a rua não pavimentada, existem alguns obstáculos para uma criança, família ou profissional que seja cadeirante.

O princípio 8.2 do documento Parâmetros Nacionais de qualidade na Educação infantil-2018, institui o Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre os ambientes.

Princípio: O programa de necessidades das Instituições de Educação Infantil deve pautar-se pelas dimensões do cuidar e educar, prevendo ambientes

administrativos, ambientes de aprendizagem, ambientes de repouso, ambientes de higiene, ambientes de alimentação/ atenção, ambientes de serviços e ambientes para atividades externas (Brasil, 2018, p. 69).

A disposição dos ambientes pode facilitar a interação social entre os usuários. De acordo com Brasil (2018, p. 69), “ambientes próximos e bem localizados estimulam a convivência, promovem situações prazerosas e seguras, bem como valorizam a interação pretendida”. Diante dessa assertiva, podemos afirmar que o espaço afeta diretamente o desenvolvimento das crianças, e que ele deve ser planejado não só na questão da estrutura física, mas também na organização e disposição do ambiente.

Desse modo, sobre os espaços administrativos de cada centro educacional, as salas da diretora, supervisão e secretaria são separadas e bem definidas. Todas as salas da direção, com exceção da unidade Ipê Amarelo, são amplas, com ambiente aconchegante, bem iluminadas e possuem ar-condicionado.

Na unidade Ipê Rosa e Ipê Branco existe um hall de entrada que dá acesso a esses três ambientes, que são espaçosos e bem estruturados. Possuem uma porta de acesso ao bloco das salas de aula e, no caso da Ipê Branco, o acesso é ao pátio da escola, que fica fechada por dentro e por fora. A chave fica em uma altura que as crianças não têm acesso. Nesse hall de entrada ficam os armários dos funcionários e dois banheiros de adulto, separados em feminino e masculino. Já na unidade Ipê Roxo, os espaços não são tão próximos, e a secretaria fica no bloco 1, próximo à entrada e às salas de aula. Já a direção e supervisão estão em outro bloco, junto ao refeitório e ao lado da cozinha. Entre essas duas salas está o banheiro utilizado pelos funcionários.

Na Ipê Amarelo, a secretaria fica bem próxima à entrada da escola, que não é separada por blocos, apresentando uma construção única onde se distribuem as salas de aula, banheiros de funcionários e de alunos. Em frente à secretaria, ficam os armários das profissionais, e a escola possui portões e grades entre o ambiente das salas de aula e a área externa. Os portões seguem a mesma dinâmica em todas as unidades, trancados e a chave sempre pendurada em um gancho próximo, fora da altura das crianças.

As salas de aula atendem crianças de ambos os sexos e com necessidades educacionais especiais, o que demanda certas adaptações. São organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças, e o quantitativo de profissionais varia de acordo com cada etapa, como mostra o quadro abaixo:

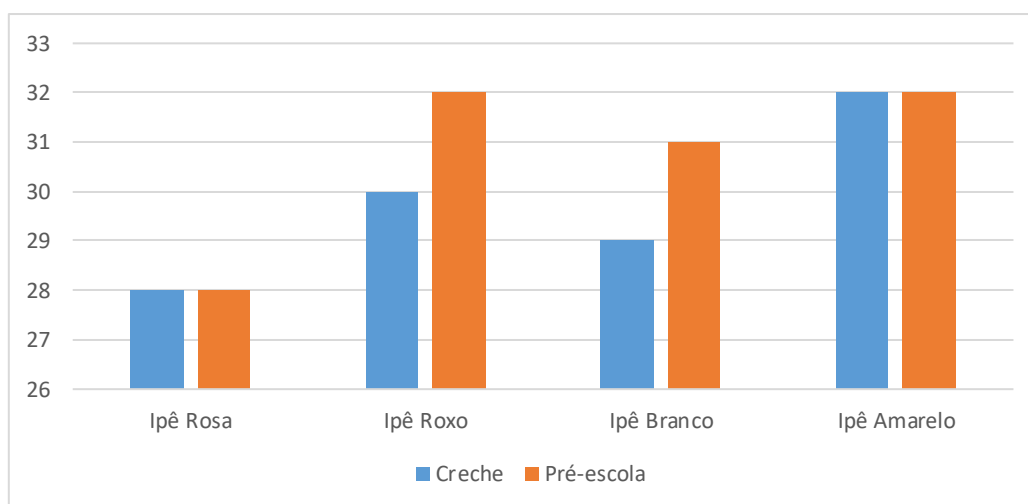
Quadro 4 - Quantitativo de profissionais por sala de todas as unidades.

Turmas	Professores	Auxiliares
Grupo 1 (G1)	1 professor (a)	3 auxiliares de sala
Grupo 2 (G2)	1 professor (a)	2 auxiliares de sala
Grupo 3 (G3)	1 professor (a)	2 auxiliares de sala
1º Período	1 professor (a)	1 auxiliar de sala
2º Período	1 professor (a)	1 auxiliar de sala

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desses profissionais, o que diferencia são os auxiliares de sala, que estão na função de apoio/eventual. A Ipê Rosa possui 6 (seis) pessoas nessa função, sendo uma delas professora. Esse quantitativo permite que auxiliem com os alunos do AEE. Já nas demais unidades, é apenas 1 (uma) professora eventual e 1 (uma) auxiliar apoio, que geralmente cobrem faltas da escola, impossibilitando o trabalho com as crianças que possuem necessidades especiais como o TEA e outros. O quantitativo de crianças por sala tem poucas variações como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Média de crianças por sala em cada centro educacional da instituição



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da observação e informações obtidas nas escolas.

Na unidade Ipê Rosa, todas as salas são para 28 alunos, com exceção do G2, que possui 31 crianças matriculadas. No primeiro bimestre, quando ocorreu a pesquisa, a escola contava com 30 vagas disponíveis, todas na pré-escola. Na Ipê Roxo, as salas variam a quantidade: o G1 é para 28 crianças, o G2 e G3 para 30, porém o G2 está com uma criança a mais e os dois G3 estão com uma vaga disponível cada. O 1º período é para 32 crianças e o 2º para 23 alunos,

mas está com duas vagas disponíveis no 2º período da manhã e quatro vagas no período da tarde. Assim, essa unidade está com um total de 8 vagas disponíveis.

Na Ipê Branco, as salas do infantil são para um total de 30 crianças cada, porém tem matriculadas no G1 29 crianças, no G2 30 crianças, nos dois G3, 28 crianças cada, e as turmas da pré-escola as salas são para 32 alunos, mas estão matriculados no 1º A, 31 crianças, e no 1º B está com 32 alunos. O 2º A e 2º B possuem 29 e 31 crianças respectivamente. Portanto, nessa unidade tem um total de 10 vagas disponíveis. Na Ipê Amarelo, todas as turmas são para 32 crianças e não há vaga disponível.

Questionamos sobre a distribuição e a quantidade de crianças por sala e por profissionais e, de acordo com uma gestora,

Vem da prefeitura estipulado a quantidade e o agrupamento, mas sempre pede que uma mãe vá à justiça, por isso que o normal é 28, mas a gente tem 32 porque vai pondo, iniciamos com 28, entra como contrapartida, porque a gente não recebe por esses alunos esse ano, só vai receber no próximo ano quando eles entram no censo. Então esses 4 alunos uma média por sala, a gente não recebe por eles, mas a gente atende, a Tânia, falou que a OSC que mais atende ela, tem ano que a gente atendeu 44 juntando as 4, as outras OSC oferecem 1 ou 2 alunos, quanto mais a gente ajuda, mais a gente recebe (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo).

Outra gestora respondeu que “anualmente montamos um fluxograma para ver a demanda, se precisa diminuir ou aumentar sala, para não perder aluno e não precisar diminuir o número de funcionários”. A terceira gestora afirmou que

A prefeitura manda para a gente, vinte e oito alunos por sala, aí quando a gente observa uma sala que está com muita falta, aí colocamos um pouco mais. Na sala de G1 que demanda um pouco mais de cuidado, são quatro profissionais, uma professora e três educadoras; G2 e G3 que demandam cuidado, mas um pouquinho menos, é a professora e duas educadoras; e na pré-escola já é mais tranquilo, que as crianças já estão mais independentes, é a professora e uma auxiliar. Aqui pensamos no máximo dez crianças por profissional (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Branco).

A gestora da Ipê Rosa afirmou que “o quantitativo é estipulado pela própria Secretaria de Educação, que é o número X de alunos por sala, que no nosso caso é 28 alunos por sala. As vezes passa um pouco, quando vem uma demanda judicial que tem que atender, mas no geral o quantitativo é igual em todas as salas”.

Não existe uma lei federal que estabelece o quantitativo de alunos por turma na educação infantil; contudo, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil fixa que: “O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças” (Brasil, 2009, p. 16).

Essa resolução recomenda que, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, a proporção seja de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

A falta de uma lei nacional permite que estados e municípios definam suas próprias regras. A LDB 9394/96, no Art.25, estabelece que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”, sem especificar um número fixo.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, estabelece em seu Art.6, que o planejamento do atendimento à demanda por vagas na educação infantil deve “explicitar os esforços progressivos dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino para alcançar, progressivamente, conforme metas do Plano Nacional e dos planos municipais, estaduais e distrital de educação”, a seguinte proporção máxima de bebês e crianças por professor regente:

- I - para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses: 5 (cinco) bebês por educador (a);
- II - para bebês de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) meses: 8 (oito) bebês por educador (a);
- III - para bebês de 25 (vinte e cinco) a 36 (trinta e seis) meses: 12 (doze) bebês por educador (a);
- IV - para crianças de 37 (trinta e sete) a 48 (quarenta e oito) meses: 18 (dezoito) crianças por educador (a); e
- V - para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos: 20 (vinte) crianças por educador(a) (Brasil, CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024).

O referido documento orienta, ainda, em seu parágrafo segundo do mesmo artigo, que “a composição das turmas deve considerar, de modo indissociável às especificidades das crianças, da faixa etária, da Proposta Pedagógica, as condições do espaço físico e as particularidades do contexto socioeconômico e cultural e das dinâmicas territoriais”.

Desse modo, pensando no quantitativo da resolução do CNE, as escolas pesquisadas seguem as orientações sobre a quantidade de criança por profissional; contudo, em uma das unidades, não são levadas em consideração as condições do espaço físico, com salas pequenas pela quantidade crianças que atendem.

As salas de aula da Ipê Rosa possuem colchonetes revestidos com uma capa de tecido; armário (nichos) para guardar as mochilas dos alunos e materiais pedagógicos; espelho na parede; cortinas; mesas e cadeiras escolares; tapetes; alguns brinquedos. A sala do G1 possui tatames no chão, e todas as salas possuem câmeras de segurança. Elas apresentam boa iluminação natural com janelas amplas, com exceção da sala do G1, que possui pouca iluminação natural.

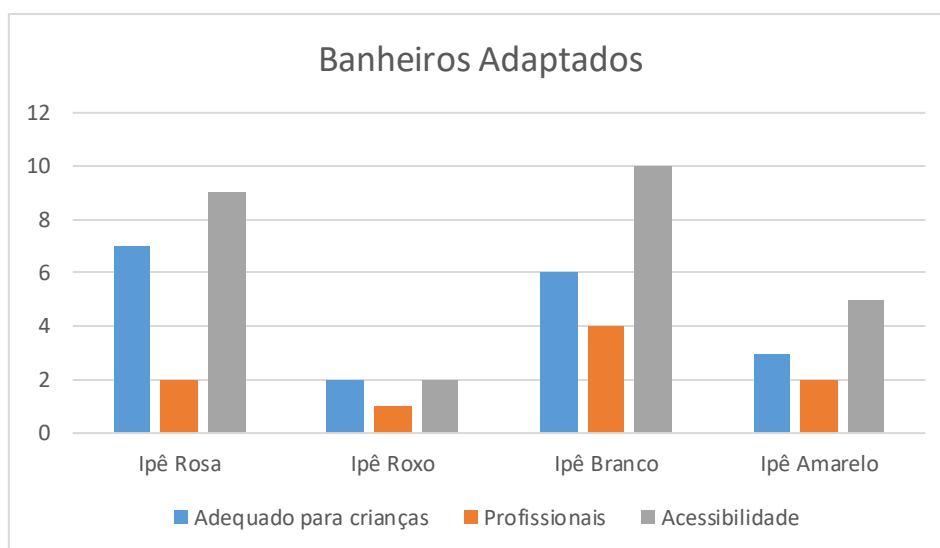
As salas da Ipê Roxo têm um formato retangular, que se assemelha a um quarto. Uma das paredes é ocupada por um armário (nichos) em MDF, onde colocam as mochilas e materiais pedagógicos, porém reduz ainda mais a largura da sala, que já é pequena. Elas possuem pouca iluminação e ventilação natural, e em seu interior há tapetes no chão. Os brinquedos ficam em caixas em cima dos armários, não há brinquedo e nem outros objetos na altura das crianças. Os painéis que estão nas salas também são colocados altos nas paredes, nunca na altura das crianças. Nas salas ainda ficam os colchonetes empilhados, as mesas ficam ao lado de fora, no corredor, e são utilizadas durante as atividades. Notamos que na dinâmica da escola, as profissionais buscam ficar a maior parte do tempo na área externa, pois relataram dificuldade em ficar nas salas por ser um espaço pequeno para muitas crianças.

As salas de aula da Ipê Branco estão adequadas aos padrões e normas de construção. É uma escola nova, com salas amplas, bem iluminadas e ventiladas, todas possuem duas entradas/saídas. Em uma o acesso é para o pátio, e na outra é para o solário. Todas as salas da creche todas têm banheiro, com uma cuba para banho, local de trocas, pias e vasos sanitários da altura das crianças. Todas as salas possuem uma bancada de pedra e um armário abaixo onde ficam brinquedos e outros materiais. Na entrada das salas tem um armário para colocar os materiais pedagógicos e abaixo as mochilas das crianças. Elas apresentam espelho, colchonetes, mesas quadradas com quatro cadeiras. Na creche tem um espaço com tatame no chão e nas salas da pré-escola ficam dois tapetes de letras no chão.

As salas de aula da Ipê Amarelo são amplas e bem iluminadas, possuem acesso ao pátio e ao solário. Nas duas salas da creche tem banheiro adaptado para banho e trocas, assim como vaso sanitário na altura das crianças. Todas as salas têm uma prateleira onde são colocados os materiais de uso das crianças e dos profissionais. A professoras tem um armário próprio (pequeno) em sala de aula. Somente as duas salas da creche possuem colchonetes que ficam na própria sala para a hora do sono; nas demais salas há mesas escolares que ficam dispostas na sala em fileiras e quadro branco. Alguns brinquedos de encaixe e caixa com brinquedos diversos ficam nas salas de aula.

Em relação aos banheiros, a Ipê Rosa possui 7 (sete) para crianças e 2 (dois) para os profissionais; na Ipê Roxo há 4 (quatro) para as crianças e 1 (um) para os profissionais; na Ipê Branco são 4 (quatro) banheiros para os profissionais e 2 (dois) para as crianças da pré-escola e 1 (um) em cada sala da creche, totalizando 4 (quatro). Na Ipê Amarelo há 1 (um) banheiro para as profissionais, 1 (um) banheiro que possui 5 (cinco) vasos sanitários para as crianças da pré-escola, 1(um) em cada sala da creche, totalizando 2, além de um banheiro no fundo, ao lado da parte de trás da cantina, que é mais utilizado como depósito. Tais dados são mostrados no gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Banheiros adaptados nas unidades escolares pesquisadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações obtidas nas escolas.

Assim, na Ipê Rosa são 2 (dois) banheiros para adulto (feminino e masculino); 2 (dois) banheiros grandes para as crianças no bloco das salas de aula, 2 (dois) na varanda próximo ao parque, 2 (dois) na varanda próxima à tenda e 1(um) banheiro na sala do G1. Os banheiros infantis possuem vasos sanitários e pias da altura das crianças. Todos eles possuem acesso com rampas e acessibilidade.

Já na Ipê Roxo há 1 (um) banheiro para adulto; 2 (dois) banheiros grandes para as crianças no bloco das salas de aula, que não são totalmente adaptados. As pias são da altura das crianças, porém os vasos sanitários são para adultos e sem nenhuma redução de assento; 1 banheiro adaptado na sala multiuso e 1 banheiro na sala do G1.

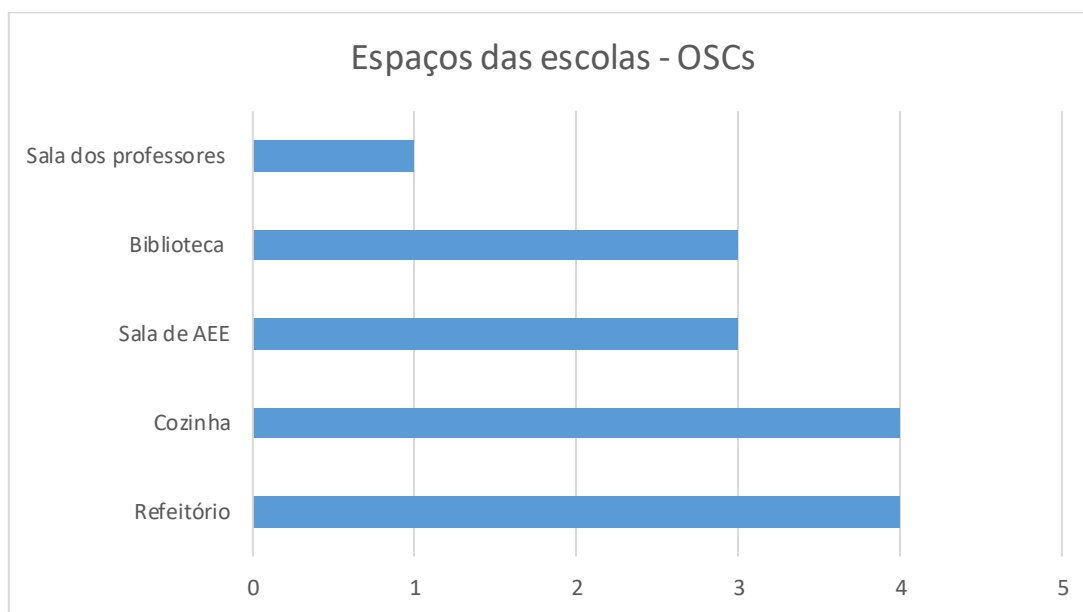
Na Ipê Branco, todos os banheiros são adaptados e possuem acessibilidade. Na entrada há 2 (dois) banheiros para adultos, próximo ao pátio mais 2 (dois) banheiros também para os

profissionais, ao lado deles há 2 (banheiros) infantis divididos em feminino e masculino, em cada um deles tem 4 (quatro) divisórias com vasos sanitários pequenos, pia baixa e espaço com chuveiro para banho se necessário. Nas quatro salas da creche há 1 (um) banheiro em cada uma com local para troca de fralda, cuba para banho, vaso sanitário e pia para crianças.

Na Ipê Amarelo os banheiros são adaptados. Ao lado da secretaria fica 1 (um) banheiros para os profissionais, o banheiro das crianças fica em frente ao pátio e possui 5 (cinco) divisórias com vasos sanitários pequenos, pia baixa e não possui chuveiro. Quando alguma criança da pré-escola necessita de banho, precisam utilizar os banheiros da creche, que ficam dentro da sala, e mais 2 (dois) banheiros nas salas do G3, adaptados com vasos e pias da altura das crianças e cuba com chuveiro.

Sobre os espaços como refeitório, cozinha, sala de atendimento especializado, biblioteca, sala dos professores, as unidades que possuem são:

Gráfico 6 - Refeitório, Cozinha, Biblioteca, Sala dos professores e do AEE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da observação e informações obtidas nas escolas.

Dos espaços citados acima, apenas a Ipê Roxo possui sala dos professores, as demais apresentam um espaço ao lado da cozinha que chamam de ‘Cantinho do Café’, que possui uma mesa grande. Sobre a biblioteca, as unidades Ipê Rosa, Roxo e Branco possuem um espaço que, segundo elas, corresponde à biblioteca. Contudo, na Ipê Rosa essa biblioteca, que era bem ampla com mesas, tapetes, almofadas e livros deu lugar à atual sala do AEE. A biblioteca foi para uma sala pequena, mais como um depósito e inutilizada. Na Ipê Roxo, há uma sala com livros, chamada de ‘Sala da leitura’, mas esse espaço é usado para as crianças dormirem, então

ficam muitos colchonetes e também é usada para ‘acalmar’ as crianças que estão mais agitadas. Em uma situação descrita na nota de campo do dia 09 de maio de 2024, a profissional foi orientada a “quando as crianças fizessem ‘bagunça’, levar para a sala do ‘castigo’ de preferência tudo branco, sem brinquedos e deixasse lá, pensando. Portando, pelo que entendemos, a sala de leitura, na verdade, é a “Sala do Castigo” e não se parece muito com uma biblioteca, mesmo tendo livros.

Na Ipê Roxo existe uma sala chamada de brinquedoteca, que é como um depósito, pois tem painéis e trabalhos feitos pelos alunos e profissionais, muitos aparelhos de ar-condicionado que serão instalados nas salas e decorações diversas. No período em que estivemos na unidade, esse espaço não foi utilizado pelas crianças e, sim, pelos profissionais que o utilizam no horário do almoço para descanso. A Ipê Amarelo não possui biblioteca/brinquedoteca; os livros da escola ficam em uma estante na sala da supervisora.

Nas três primeiras unidades existe a sala para atendimento especializado – AEE; contudo, a unidade Ipê Branco é a mais bem equipada, com jogos diversos e materiais adaptados para o trabalho com as crianças. A Ipê Amarelo não possui sala própria para o atendimento do AEE; de acordo com a diretora, é realizado o atendimento no espaço dos solários, e o armário do AEE fica do lado de fora, próximo as salas, onde as profissionais vão pegando os materiais de acordo com a necessidade. Em entrevista, a gestora relatou que o atendimento acontece na escola nos dias de segunda e sexta-feira, “porque são dias mais lúdico, segunda porque os meninos passaram o final de semana em casa e chega chorando e na sexta porque eles não querem saber de mais nada”.

É importante ressaltar que essa gestora tem formação em nível de pós-graduação em Especialização em Educação Especial, Gestão e Supervisão Escolar. Em muitos pontos da sua entrevista, discorre sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado, como, por exemplo, quando perguntamos sobre o que precisa ser modificado ou adaptado na escola para um atendimento de qualidade. Ela responde que,

Meu sonho, que eu já ganhei para a unidade A e que eu quero para todas as unidades, é a sala temática para as crianças atípicas, toda adaptada, sem barulhos, os vidros são especiais, as portas, as janelas, tudo adaptado, o piso de borracha, para não fazer barulho. Lá na unidade A vai construir o ano que vem, ganhamos do Ronaldo Tannus a verba, eu que pedi e ele me deu, ele é da minha igreja, aí ele deu a verba para fazer o teste. E vai ajudar nessa sala o pai do Henry Borel ele tem uma OSC que ajuda crianças atípicas. Ele também vai ajudar na construção dessa sala. A gente faz as adaptações, só que essa sala será construída própria para isso, não pode ter ruídos, não pode ter cores berrantes, tem um projeto, será a primeira aqui em Uberlândia (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo).

Contudo, mesmo apresentando essa preocupação em sua fala sobre as crianças atípicas, entra em contradição sobre as prioridades do Atendimento Educacional Especializado nessa unidade escolar ao fazer a opção pelos dias da semana, justificando a segunda ser um dia que normalmente as crianças choram por ter passado o final de semana em casa com a família, e a sexta por ser um dia que já estão cansadas e ‘não querem saber de mais nada’, revelando que esse atendimento pode não estar sendo realizado de maneira efetiva e com qualidade para essas crianças.

Todas as escolas possuem cozinha adjacente ao refeitório. Na Ipê Rosa e Ipê Roxo, o refeitório é bem amplo. Na Ipê Branco esse refeitório é no pátio, como na maioria das escolas municipais de Uberlândia, e na Ipê Amarelo, o refeitório é adaptado entre corredores, no espaço entre as janelas e a porta da cozinha. Há uma sala de aula que possui duas mesas para a refeição das crianças, e no corredor que segue até a secretaria há outras duas mesas.

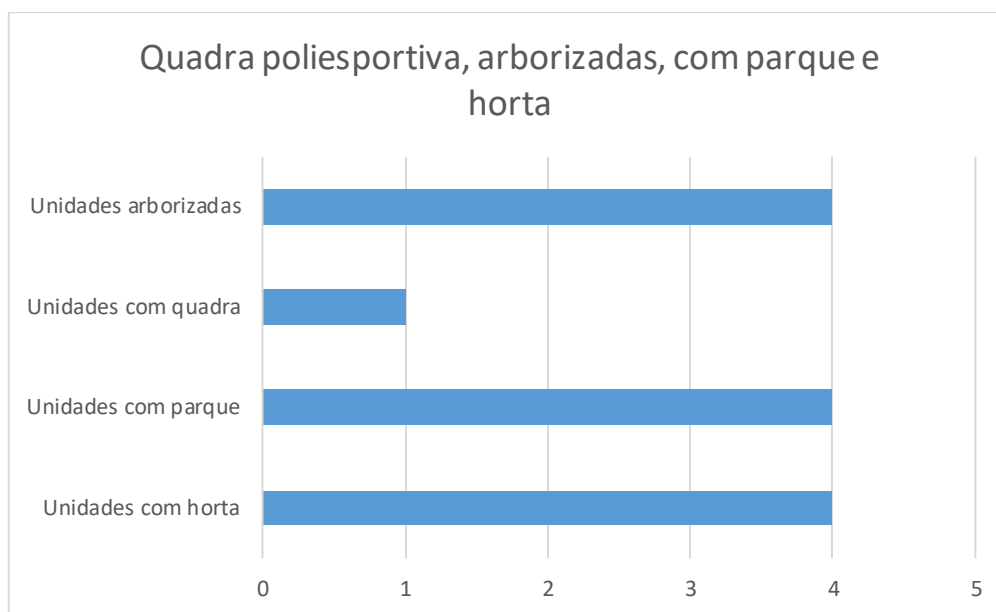
Figura 33 - Refeitório – Unidade Ipê Amarelo



Fonte: Imagem retirada do Planejamento Anual da instituição pesquisada.

Outros espaços ainda são as áreas externas, observando aspectos como arborizadas, presença de parques, brinquedos, quadras e outros, como mostram os números apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Quadra poliesportiva, arborizadas, parque com brinquedos e horta



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da observação e informações obtidas nas escolas.

As quatro unidades possuem um parque com muitos brinquedos, escorregador, balanço, casinha, cavalinhos e outros; entretanto, na Ipê Rosa esse espaço é pouco utilizado. Ao questionarmos as supervisoras o motivo de não utilizarem um espaço com tamanha diversidade e oportunidades, elas relataram que essas atividades de brincadeiras são mais no período da tarde, como mostra a nota de campo do dia 12 de março de 2024.

Segundo as supervisoras, o período da tarde é composto de mais brincadeiras livres e utilização dos espaços externos da escola. Perguntei sobre as crianças que estudam no parcial, em que momento as brincadeiras acontecem? Ela disse que não havia se atentado a isso, e que iria rever o planejamento, dizendo que são muitos projetos a se cumprir, acaba um e logo já começa outro, por isso a escola está em constante movimento de confecção (Nota de campo, data 12/03/2024).

Apenas a Ipê Rosa possui uma quadra poliesportiva coberta, e esse espaço é utilizado para brincadeiras, mas também como um depósito, onde ficam bancos de madeira (igreja), brinquedos, circuito infantil, pula-pula, mesas e cadeiras e dois freezers. Na Ipê Roxo há um campo de futebol, espaço muito utilizado para brincadeiras, pois geralmente o aproveitam com tapetes no gramado para as crianças brincarem, e em outros momentos as deixam correr livre. Já na outras duas unidades, não há quadra ou campo. Todas elas possuem uma horta muito bem cuidada, e sobre a arborização, a Ipê Roxo é a mais arborizada, com muito espaço verde e árvores frutíferas. A Ipê Rosa e a Ipê Amarelo também são arborizadas, contudo é pouco o

contato das crianças com a natureza e a Ipê Branco é pouco arborizada. Todas elas têm em comum a utilização de tendas grandes com grama artificial, que utilizam como um espaço a mais para brinquedos e brincadeiras.

Além dos espaços já mencionados, a Ipê Rosa possui ainda um salão, que é um espaço amplo, possui dois ares-condicionados, quatro ventiladores, televisor e caixa de som. O espaço é usado para realizar teatros, projetos, reuniões com pais, com funcionários e dias escolares com as quatro unidades reunidas. A “Casa de madeira” tem realmente no formato de uma casa, e nela são guardados materiais da escola e atividades realizados pelos alunos. Na varanda da casa, há um espaço com tatames emborrachados e brinquedos, e esse local é muito utilizado pela turma do G1, mas principalmente pelas crianças com TEA, para se acalmarem em crises ou para brincar. Nessa unidade há ainda uma sala para o uso da psicóloga e da assistente social, espaço esse que não tem nas demais unidades. A Ipê Roxo tem uma sala multiuso, com muitos brinquedos e circuito infantil.

Todas as unidades possuem um espaço de lavanderia, depósito de materiais de limpeza e sala de materiais pedagógicos. Nas unidades Ipê Branco e Ipê Amarelo existem *containers*, para guardar materiais de uso pedagógico como papeis, folhas, tintas e outros, e para guardar brinquedos novos utilizados como reposição.

Figura 34 - *Containers* utilizados nas unidades escolares



Fonte: Autoria própria

A solicitação de materiais como folhas, tintas, e.v.a e outros é feita na secretaria da escola com antecedência, e uma pessoa fica responsável por pegar esse material nos containers

e fazer a entrega. Os demais brinquedos, de acordo com as gestoras, são utilizados para reposição, conforme a necessidade da escola.

Foi realizada também uma pesquisa com as profissionais das escolas que atuam nos cargos de Professoras e Auxiliares de sala, e entre as perguntas, questionamos sobre a satisfação em relação à estrutura física das unidades escolares. Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 8 - Nível de satisfação dos profissionais em relação à estrutura física



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado.

De acordo com as respostas obtidas, a maioria das profissionais está satisfeita com a estrutura física das instituições. As opções de respostas que mais foram escolhidas são: completamente satisfeitos e parcialmente satisfeitos, com os seguintes resultados respectivamente: Ipê Rosa 46% e 32%, Ipê Roxo 53% e 33%, Ipê Branco 66% e 34%, Ipê. Amarelo 61% e 39%.

Quando confrontamos esses números com a realidade observada nas unidades escolares, notamos que existe uma certa discrepância. Como mostra o gráfico 6, a primeira pergunta sobre estrutura física diz respeito ao trabalho docente, especificando sala de reunião e planejamento, e das quatro escolas participantes da pesquisa, apenas uma possui sala de professores e local próprio para planejamento, nas demais, são espaços adaptados para esse fim, como a mesa do lanche ou a sala da supervisora.

O questionário também apresentou um espaço para respostas abertas, onde alguns profissionais discorreram sobre a necessidade de haver um local próprio para o descanso dos adultos que, muitas vezes, ficam na escola no horário de almoço. Além disso, sugeriram a construção de um estacionamento. A pesquisa, que tem o intuito de observar se os espaços físicos são adequados para desenvolver o trabalho docente, se seguem padrões de segurança e acessibilidade e, principalmente, se contribuem para a efetivação de uma educação de qualidade, não recebeu nenhuma resposta sobre melhoria do espaço pensando nas crianças; pelo contrário, notamos que as respostas seguem de acordo com as demandas dos adultos.

De acordo com as entrevistas, no tópico referente à infraestrutura (espaço, materiais e mobiliário), as gestoras acreditam que as unidades têm muitos materiais estruturados, como o parque, com seus brinquedos pertinentes, como escorregadores, balanços, casinhas, túnel e também circuitos, que é o túnel móvel, bolas, cordas e outros. Elas acrescentam: “Contamos com a subvenção da prefeitura, que tem possibilitado adquirir materiais pedagógicos excelentes para as crianças”. Quando questionamos as gestoras sobre a sua avaliação dos espaços físicos, as respostas foram:

Ipê Rosa - Eu avalio como ótimo, os espaços são todos bons, espaçosos, tem área verde, tem tenda coberta, então o espaço é o suficiente para a demanda da escola. As salas são amplas, arejadas, com janelas e ventiladores, os banheiros adaptados com vasos pequenos, pia de lavar baixo, tudo ao alcance deles (crianças).

Ipê Roxo - Temos a área verde, os espaços externos, a escola é bem-organizada com acessibilidade, os espaços das salas são adequados, antes era uma comunidade terapêutica, então estamos adequando com as reformas, mas não foi pensado inicialmente como uma escola. As salas inicialmente eram quartos, por isso elas são menores e foram adaptados e agora que está acontecendo a reforma, mas não irá aumentar o tamanho da sala que consideramos arejada, irá construir mais salas.

Ipê Branco - Temos dois containers que tem só a parte pedagógica, de brinquedos de madeira, bonecas, carrinhos, jogos educativos, alfabeto, números, tem muita coisa, esse ano temos adquirido mais coisas para o AEE que trabalha texturas [...] acredito que é só a questão dos muros que me preocupa, porque as salas são bem amplas, as salas da creche todas têm banheiro. A escola está adequada.

Ipê Amarelo - A diretora geral compra duas vezes no ano brinquedos pedagógicos, o material que está em uso fica nas caixas organizadoras transparentes, com o nome da sala, e dentro da sala na altura das crianças também fica muita coisa. O que guarda mais são os que vão repor. [...] Os espaços são suficientes, eu tenho um cronograma que eu montei, cronograma de espaços, cada dia uma sala está em um pedaço, um dia na tenda, um dia no parque, um dia lá no quintal, no dia do movimento, e todas as salas passa pela

escola toda, hoje se o G3 está no parque, amanhã está na tenda, e assim por diante, a semana toda.
(Entrevista com as Diretoras)

Assim, na visão da maioria dos profissionais e das gestoras, a estrutura física das unidades está adequada, como salientamos anteriormente. As unidades Ipê Rosa e Roxo não foram pensadas inicialmente para ser uma escola, mas estão passando por reformas. Na primeira, é necessário explorar mais os espaços da unidade, pois há muita variedade e opções de brinquedos e lugares, porém existe uma demanda muito grande de projetos e atividades que inviabilizam o tempo livre, ou as brincadeiras. Na segunda, muitos aspectos precisam ainda se adequar, como os banheiros, tamanho das salas, iluminação natural, acessibilidade, mas essa unidade tem como diferencial o contato com a natureza, com muitas árvores frutíferas que também poderiam ser melhor exploradas com as crianças, com atividades orientadas e planejadas nesses espaços, ao invés de só deixá-las correr.

As unidades Ipê Branco e Ipê Amarelo são prédios da Prefeitura Municipal de Uberlândia, cedidos para essas instituições administrarem. A primeira é uma escola grande, com salas arejadas, banheiros adaptados, parques e área externa com opções variadas de brinquedos, rampas de acesso e acessibilidade. Em relação ao pedagógico, a escola dispõe de muitos recursos, como brinquedos, sala de brinquedoteca, sendo que alguns brinquedos que ficam em sala de aula, porém, não na altura das crianças, além de outros recursos disponíveis adquiridos com verba pública. A segunda, mesmo sendo uma construção recente, precisa se adequar em alguns pontos, como a ausência de brinquedoteca, sala de professores e sala de planejamento, refeitório com mesas nos corredores. A supervisão e a direção estão em salas adaptadas que, anteriormente eram banheiro e lavanderia, o que pode influenciar de forma negativa o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a oferta de uma educação de qualidade.

Veremos no próximo tópico sobre a formação dos profissionais que atuam nessas instituições.

5.3 Formação e Valorização profissional da educação infantil

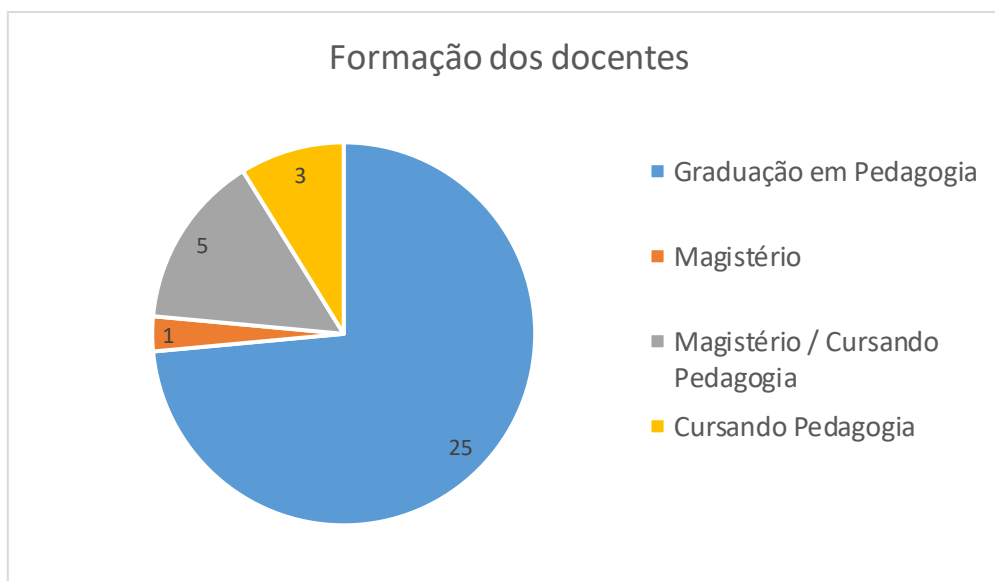
A valorização dos profissionais da educação, melhorias das condições de trabalho e qualidade na formação são aspectos necessários para a qualidade da educação infantil. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil- 2018, o professor é a peça-chave na promoção da qualidade da Educação; assim, é necessário propiciar condições

para a sua valorização e desenvolvimento profissional, garantindo espaço para que esses profissionais ampliem seu saber e seu fazer com as crianças (Brasil, 2018).

Desse modo, nesse tópico, buscamos discutir e apresentar os dados sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas unidades de ensino pesquisadas. Para tanto, utilizamos a participação no questionário, na entrevista semi-estruturada e nas observações e diálogos realizados no interior de cada unidade. Observamos ainda os princípios que constam nos Parâmetros Nacionais de Qualidade, que são: Princípio 2.1: Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais; Princípio 2.2: Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais; e Princípio 2.3: Condições de trabalho dos Professores e profissionais da educação.

Sobre a formação em nível superior dos profissionais, a maioria possui graduação em Pedagogia ou Magistério, e muitas das Auxiliares de sala estão em formação, conforme consta na gráfico abaixo.

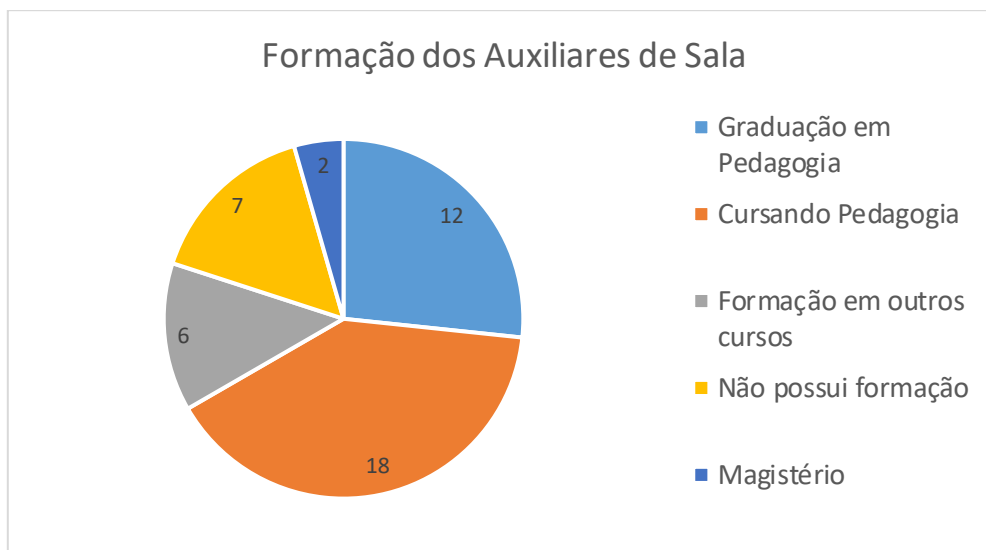
Gráfico 9 - Formação inicial dos docentes



Fonte: Elaborado pela pesquisa com base nas informações do questionário.

Os dados das unidades de ensino pesquisadas revelam que a maioria das docentes possui formação inicial em nível superior com a graduação em Pedagogia, entretanto 6 (seis) dessas profissionais, que representa um total de 17%, iniciaram com o Magistério, e dessas, 5 (cinco) estão cursando graduação em Pedagogia. Já as Auxiliares de sala os dados são:

Gráfico 10 - Formação inicial das Auxiliares de Sala



Fonte: Elaborado pela pesquisa com base nas informações do questionário.

A maioria das profissionais auxiliares de sala está cursando graduação em Pedagogia, mas ainda há algumas delas que possuem ensino médio completo e que não estão realizando cursos superiores. Essas profissionais têm o contato direto com as crianças, e estão envolvidas não só no cuidado e bem-estar, mas também realizam atividades diariamente, executando um planejamento semanal que fazem de acordo com as atividades propostas pela professora.

Ressaltamos que todas as unidades utilizam um método de trabalho de dividir a turma em quantidades iguais entre as profissionais da sala. Por exemplo, em uma sala de 1º período, se vierem 20 (vinte) crianças no dia, a professora fica com 10 (dez) e a auxiliar com os outros 10 (dez), e cada uma realiza a sua atividade e depois trocam as turmas. Isso é revelado em um trecho da entrevista na unidade Ipê Roxo: “Os auxiliares são treinados, para assim como o professor, ter domínio de sala, ter voz ativa e o respeito dos alunos, então tanto professor quanto auxiliar tem autonomia da sala, tenta trabalhar em equipe”. Nesse tópico, a gestora acrescenta que o professor é a referência da sala em reuniões de pais, diário, e que a distinção dos dois cargos é uma questão de organização e documentação.

Ainda sobre a distinção dos cargos, a gestora da Ipê Rosa afirma que “A professora já exige a formação e a educadora pode estar cursando. Elas trabalham praticamente juntas, educadoras fazem o planejamento de acordo com o planejamento da professora”. Portanto, é fundamental que, além das docentes, essas profissionais que também atuam com as crianças tenham a formação adequada.

O questionário aplicado nas unidades escolares com as pessoas que atuam em sala de aula teve uma adesão por parte das maioria das docentes e auxiliares de sala; contudo, não foram todas que responderam. No decorrer da pesquisa, verificamos que se fazia necessário compreender sobre a formação dessas profissionais, tema que foi abordado nas perguntas do instrumento aplicado, mas de forma superficial, não revelando como essas formações ocorreram, se em curso presencial a distância, e ainda em qual universidades ou faculdades de educação. Assim, mediante autorização da gestão de cada escola, a pesquisadora elaborou um instrumental de coleta de dados e questionou pessoalmente cada funcionária sobre a formação profissional, conforme o Apêndice D.

Com isso, obtivemos os seguintes dados: na Unidade Ipê Rosa, das 35 (trinta e cinco) profissionais, 28 (vinte e oito) responderam ao questionário, dados que já se encontram nos gráficos apresentados anteriormente. Os dados mostraram que, das 13 (treze) professoras, 8 (oito) possuem formação em pedagogia, 1 (uma) está cursando o nível superior e 4 (quatro) possuem magistério. Dessas, 3 (três) estão cursando pedagogia. Desse total, apenas 3 (três) fizeram na modalidade presencial, pois as demais cursaram ou estão cursando na modalidade EaD. Apenas 1 (uma) possui especialização.

Sobre as profissionais auxiliares de sala, das 22 (vinte e duas), 14 (quatorze) estão cursando Pedagogia, 2 (duas) possuem o magistério, 3 (três) possuem graduação em Pedagogia, 2 (duas) finalizaram o ensino médio e 1 (uma) possui formação em outra área. Nenhuma possui especialização, e todas cursaram ou estão cursando na modalidade EaD.

Na unidade Ipê Roxo, das 23 (vinte e três) profissionais, apenas 15 (quinze) responderam ao questionário. Dessas, 8 (oito) professoras possuem graduação em Pedagogia, sendo que apenas 1 (uma) cursou na modalidade presencial; as demais foram no formato EaD. Das 15 (quinze) auxiliares de sala, 4 (quatro) têm formação em Pedagogia, sendo que 1 (uma) no formato presencial, 1 (uma) tem formação em Geografia, e 10 (dez) estão cursando Pedagogia, todas na modalidade EaD. Do total de profissionais, apenas duas docentes possuem curso de especialização na área da educação.

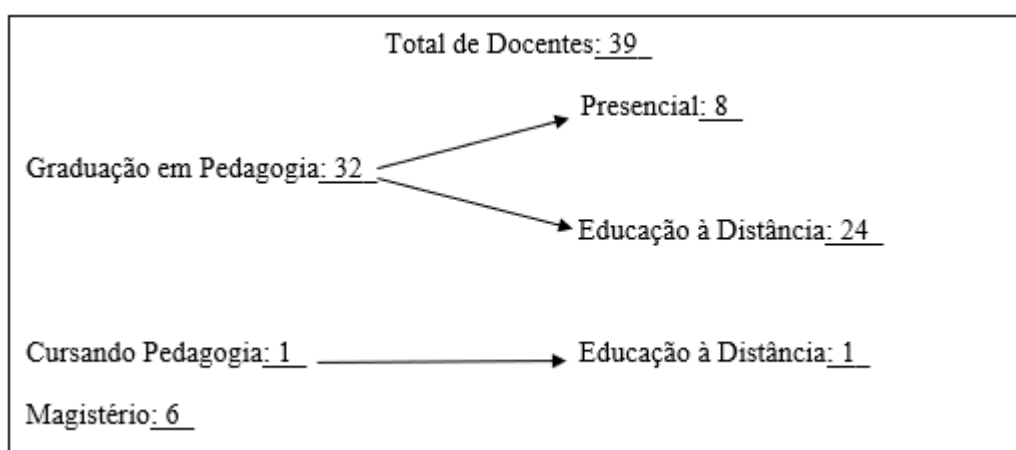
Na unidade Ipê Branco, de 24 (vinte e quatro) profissionais, 18 (dezoito) responderam ao questionário. Sobre as professoras, 8 (oito) tem formação em Pedagogia, sendo 2 (duas) na modalidade presencial, 2 (duas) na modalidade semi-presencial, e 4 (quatro) na modalidade EaD. As outras 2 (duas) professoras possuem magistério, totalizando 10 (dez) profissionais docentes nessa unidade escolar. Das auxiliares de sala, 2 (duas) têm formação em Pedagogia na modalidade EaD, 9 (nove) estão cursando a graduação em Pedagogia, e dessas, 1 (uma) na

modalidade presencial e 1 (uma) na semi-presencial. As demais, no formato EaD. Três finalizaram o ensino médio e não têm formação em nível superior ou em curso. Nessa unidade, duas professores possuem especialização em educação especial no formato semi-presencial.

Na unidade Ipê Amarelo, do total de 19 (dezenove) profissionais, 18 (dezoito) responderam ao questionário. Todas as 8 (oito) professoras responderam que possuem graduação em Pedagogia, sendo 3 (três) de forma presencial e 5 (cinco) na modalidade EaD. Das auxiliares de sala, apenas 1 (uma) profissional não respondeu ao questionário. Sobre a formação, 6 (seis) a possui em Pedagogia, sendo 4 (quatro) na modalidade EaD, e 2 (duas) de forma presencial, 1 (uma) está cursando a graduação em formato EaD, 1 (uma) tem formação em Enfermagem e as outras 3 (três) possuem o ensino médio completo. Do total de profissionais, apenas 5 (cinco) possuem especialização na área da educação, sendo 2 (professoras) e 3 (três) auxiliares de sala, todas na modalidade EaD.

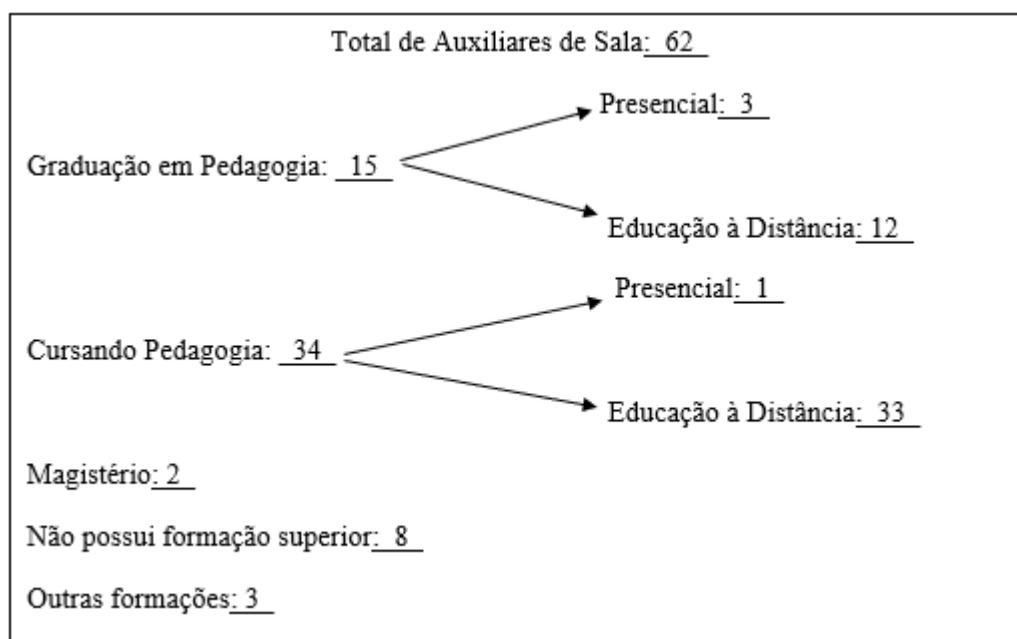
Sobre a equipe de gestão das quatro unidades de ensino, as 4 (quatro) diretoras possuem formação em Pedagogia na modalidade EaD, e as supervisoras, no total de 5 (cinco), possuem graduação em Pedagogia, sendo que apenas 1 (uma) na modalidade presencial. Assim, de acordo com o instrumental sobre a formação das profissionais dessa instituição, temos os seguintes dados:

Quadro 5 - Formação dos docentes da instituição pesquisada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do instrumental que consta no Apêndice D.

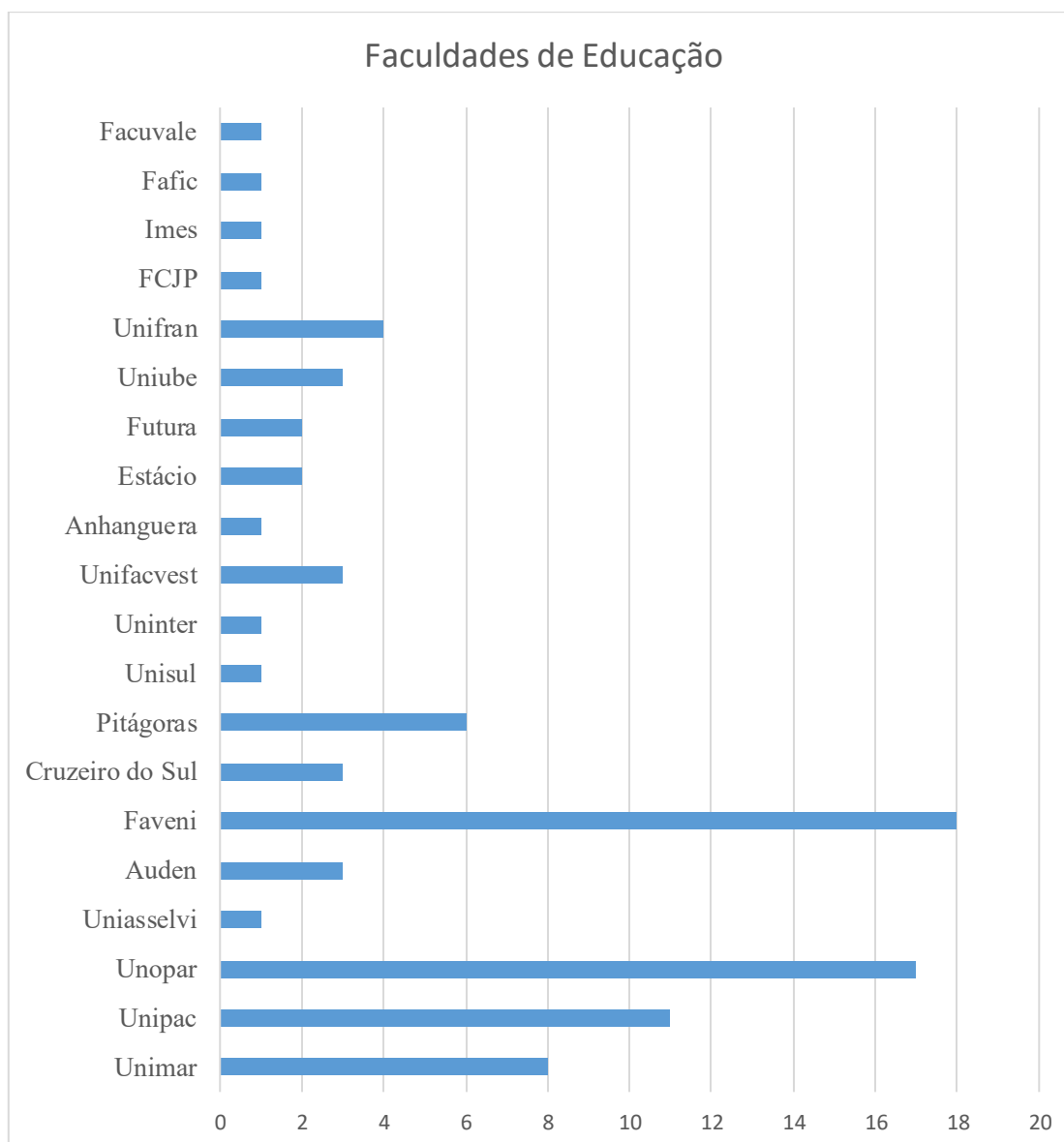
Quadro 6 - Formação das auxiliares de sala da instituição pesquisada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do instrumental que consta no Apêndice D.

A maior parte das formações foi ou está sendo na modalidade Educação a distância – EaD ou semipresencial, com exceção apenas de 8 (oito) profissionais que cursaram presencialmente na Unipac, 1(uma) presencial na Faculdade Pitágoras, 1 (uma) presencial na Fafic, 1 (uma) presencial na Unitri e 1(uma) Uniube. De todos os profissionais, diretoras, professoras, auxiliares de sala, supervisoras, apenas 12 (doze) cursaram na modalidade presencial. As faculdades são diversas, como representado a seguir.

Gráfico 11 - Faculdades escolhidas para formação inicial dos profissionais dessa instituição



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do instrumental aplicado.

Conforme já apresentado, e ainda de acordo com Hermida e Bonfim (2006), a oferta da Educação na modalidade EaD tem se expandido cada vez mais, e pode contribuir para atender as demandas educacionais urgentes, como a formação e a capacitação de docentes para a Educação Básica, entre outros profissionais.

Belloni (2006) chama a atenção para a modalidade de oferta de EaD, com o intuito de atender às demandas do mercado e da lógica capitalista, ou seja, a globalização e a padronização cultural. Já para Giolo (2008), quanto à oferta da educação na modalidade a distância, houve uma agressiva participação do setor privado, imprimindo obtenção de alta lucratividade e, ao mesmo tempo, baixa qualidade do ensino.

Como podemos ver, a maioria das profissionais da instituição pesquisada, cerca de 85%, cursou ou está cursando a graduação em Pedagogia na modalidade EaD, e apenas 15% cursou ou está cursando na modalidade presencial, sendo que todas as instituições de ensino superior são da rede privada.

Esse processo, como afirmou Giolo (2008, p. 1229), priva a pessoa da experiência acadêmica propriamente dita e das relações intersubjetivas da sala de aula, impedindo ou dificultando os processos formativos que demandam contextos sociais. “A formação do professor caminha junto com a formação de pessoa autônoma e com a superação de toda a sorte de inibições. Como se fará isso, via internet?” Esse processo leva à baixa qualidade na formação inicial dos professores e, como consequência, limita a oferta de uma educação infantil de qualidade.

Sobre a formação continuada, apenas 11 (onze) profissionais possuem pós-graduação lato sensu, todas na modalidade EaD. Não há profissionais com pós-graduação stricto sensu. Um dos tópicos da entrevista é sobre a formação e valorização dos profissionais da instituição. De acordo com a gestora da Ipê Rosa,

A maioria deles (profissionais), as professoras todas têm formação superior, e as educadoras nós procuramos contratar as que já tem formação ou estão cursando Pedagogia. Porque a Educadora que auxilia a professora, se depois eu precisar passar ela pra Professora, ela já tem uma formação. Na escola tem essa valorização, tem educadora que foi para professora, tem professora que foi para pedagoga, tem pedagoga que foi para a direção (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Rosa).

Esse trecho da entrevista contradiz com a entrevista da Ipê Roxo, quando a gestora da segunda instituição afirma que “para a contratação de novos profissionais, a exigência para os educadores é o ensino médio, porém a gente olha muito se a pessoa tem experiência na área, ou se já iniciou uma graduação. Os professores são formados”. Desse modo, a gestora revela que exigem apenas o ensino médio para a função de auxiliar de sala, dado esse que se comprova os números já apresentados, que revelam que 11 (onze) profissionais não possuem formação em nível superior ou possuem formação em outras áreas não vinculadas à educação.

Essa informação é relevante pelo fato dessas profissionais atuarem diretamente com as crianças, não só nos cuidados, função extremamente importante, mas também no desenvolvimento e execução de atividades, elaboração de plano de aula, confecção de materiais usados em mostras pedagógicas, atividades lúdicas, entre outros, como revela em um trecho da entrevista na Ipê Amarelo, sobre a diferença dos cargos de professor e auxiliar de sala:

A diferença é só mais a parte técnica, tipo a professora faz o diário, mas as outras coisas, a educadora é quase junto mesmo, a ordem da sala, disciplina, são as duas, elas falam a mesma linguagem, única diferença é o diário, a parte técnica, a educadora a gente procura valorizar elas, inclusive as educadoras, a gente pede para as professoras para ensinar elas a mexerem no diário, porque a gente busca entre as unidades os funcionários (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo).

Dessa forma, a contratação de profissionais sem a formação específica interfere diretamente na precarização do trabalho docente e, em consequência, na qualidade da educação oferecida a essas crianças, por essa instituição. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), ao analisarem dados acerca da qualidade da educação infantil, revelam que a formação prévia dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos, sejam eles professores ou educadores, é um dos principais critérios para avaliar a qualidade das escolas.

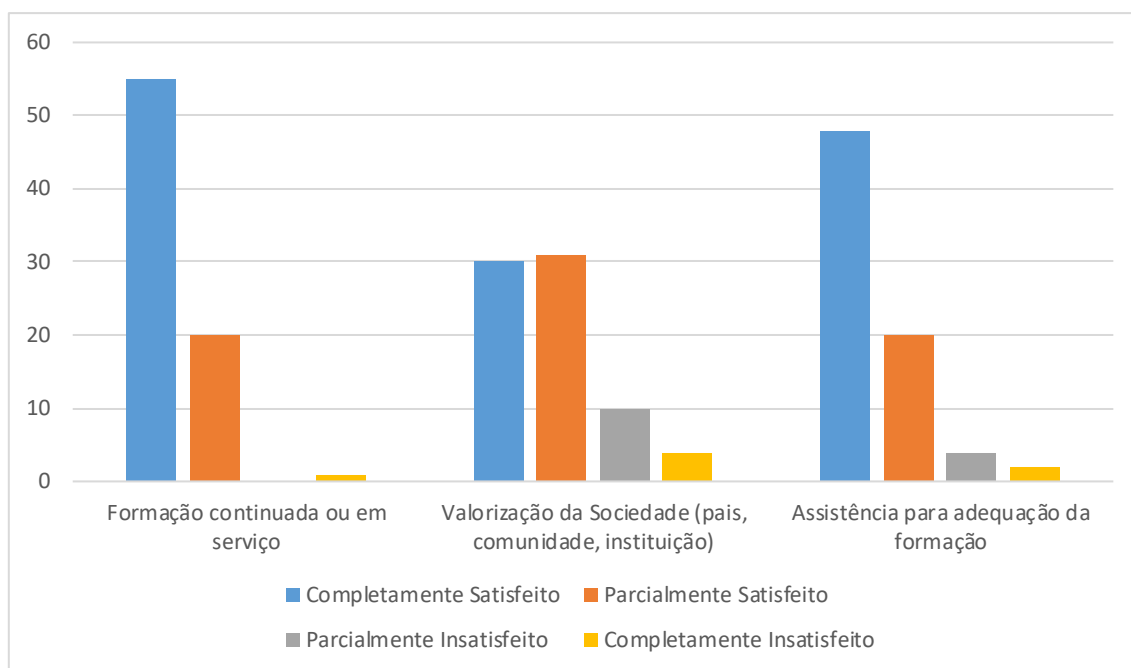
Vieira e Baptista (2023, p. 89) também afirmam que “a formação das profissionais da educação é um dos indicadores mais relevantes para analisar a qualidade tanto das políticas quanto do atendimento educacional”. Contudo, as autoras discorrem sobre a importância de se atentar para a qualidade da formação inicial de nível superior, fazendo referência às diversas instituições formadoras, que apresentam condições diferenciadas para a oferta dos cursos de Pedagogia. Assim, a formação adequada e em nível superior de todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças é um fator fundamental quando discutimos qualidade da educação.

Sobre a formação continuada, a supervisora de uma das unidades nos informou que existem as formações disponibilizadas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, que são ofertados para as profissionais da rede pública municipal de Uberlândia. Um representante da escola sempre participa dessas formações e repassa aos outros da unidade. Além disso, ocorrem também as formações na própria instituição em dias escolares, onde promovem palestras sobre temas diversos e emitem certificados de horas para as profissionais. De acordo com a gestora de uma das unidades, eles sempre orientam a fazer cursos, enviando links e folders, contudo “a escola orienta, mas o estudo depende de a pessoa querer realizar”. Isso revela que não existe nessa instituição uma política de valorização profissional no sentido de incentivar a qualificação profissional.

Ao falarmos das condições de trabalho das profissionais, foi informado sobre o módulo para planejamento em casa para as professoras, uma vez que as educadoras fazem uma hora de planejamento dentro da escola. Existe ainda o módulo dentro da escola para tirar dúvidas e, de acordo com uma gestora, “elas (profissionais) são bem assistidas, cabe a elas colocarem em prática”.

Na visão dos profissionais sobre a satisfação referente à valorização, formação continuada e assistência para adequar a formação, as respostas foram:

Gráfico 12 - Nível de satisfação dos profissionais em relação a valorização, formação continuada e assistência para formação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado.

Em relação à formação continuada e a assistência para adequar a formação, a maioria das profissionais se mostram completamente satisfeitas. Todavia, sobre a valorização da profissão, esses dados já mudam para parcialmente satisfeito. Esse nível de satisfação entra em contradição quando muitas profissionais relatam a dificuldade em lidar com os pais dos alunos, falando sobre a falta de parceria e interesse das famílias.

Quando perguntamos sobre as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, temos como principais respostas:

- Os pais podiam ser mais participativos;
- O reconhecimento da função de professora e o nosso trabalho com as crianças. Não somos babás;
- Não encontrar apoio dos pais em relação ao comportamento das crianças;
- Pouco valorizada, e falta apoio da família;
- Dificuldades: relação com a família no desenvolvimento da criança no quesito educação e bons modos (limites);
- Dificuldades na parceria de pais com escola;
- A dificuldade de comunicar com os pais;
- Falta de interesse por parte dos pais;
- A dificuldade é a falta de parceria com os pais;

- Dificuldades Pais sem comunicação;
 - Que a maioria dos pais não estão participativos na educação do seu filho.
- (Respostas obtidas por meio do questionário)

Isso revela a discrepância entre o nível de satisfação e as dificuldades citadas pela maioria das profissionais sobre a falta de participação e valorização da família. Sobre a valorização da escola e como se sentem no ambiente escolar, algumas respostas chamaram a atenção. Na unidade Ipê Rosa, por ter mais profissionais, logo, mais respostas, muitas escreveram que se sentem bem, mas também tivemos as seguintes respostas:

- O ambiente que trabalho é bem-organizado, na medida do possível temos o apoio da equipe pedagógica.
 - Sobrecarregada.
 - Me sinto orientada a seguir de acordo com as práticas adotadas pela escola.
 - Me sinto bem, ambiente com boa estrutura, só deixa a desejar na equipe de trabalho.
 - Me sinto com a minha capacidade parcialmente limitada, nada está bom mesmo fazendo o meu melhor.
 - Sobrecarregada pelo excesso de trabalho.
 - Sobrecarregada muitas das vezes desmotivada a continuar.
 - De acordo com a necessidade da empresa para que o funcionário atenda tudo certo, caso não, ficam tratando com indiferença.
- (Respostas obtidas no questionário na unidade Ipê Rosa).

Já na unidade Ipê Roxo, a maioria das profissionais respondeu que se sente bem. Apenas uma respondeu que “Falta valorização” e outra respondeu que “se sente bem, mas as vezes os desafios grandes”. Na unidade Ipê Branco, assim como na Ipê Roxo, a grande maioria se sente bem no ambiente escolar, contudo, uma participante da pesquisa acredita que a área da educação está muito desvalorizada, e outra participante respondeu que se sente “satisfeita e as vezes me sinto cansada”.

Por último, na unidade Ipê Amarelo, mesmo sendo a escola que tem menos turmas, as respostas são parecidas com as da Ipê Rosa. Muitas escreveram que se sentem bem, todavia, também tivemos respostas como: “Sobrecarregada”; “Insatisfeito”; “Satisfeita parcialmente”; “Dificuldades no auxílio com as crianças especiais e exagero de projetos, fica muito sobrecarregado”.

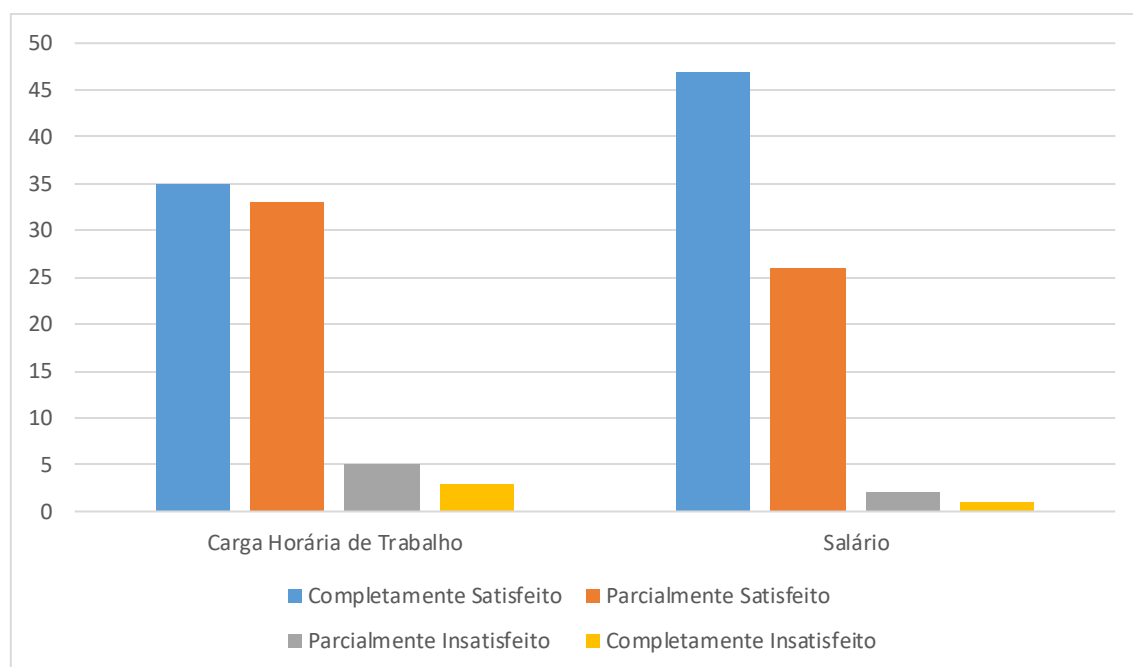
Notamos que a queixa maior é em relação à valorização e à sobrecarga de trabalho. As participantes da pesquisa acreditam ser necessário “o profissional ser mais ouvido, pois vivemos dias muito difíceis, sem valorização empresarial e familiar” e acrescentam:

Temos uma sobrecarga devida quantidade de projeto, são 17 projetos, fora projeto de sala e datas comemorativas que são sempre cobradas atividades e

exposição sobre a data, fora que durante toda atividade temos que registrar fotos, seguindo os critérios informados. Falta empatia muitas das vezes tanto com a própria equipe quanto gestão, não se coloca no lugar, e fazem cobranças fora da realidade (Resposta obtida por meio do questionário).

Ainda sobre a valorização, temos relato de uma profissional que sente que recebe tratamento diferente, pois necessitou de atestado médico. Ela afirma que “No ano passado trabalhei de professora mesmo não sendo formada. Sendo útil recebi um tratamento, mas, esse ano estou me sentindo de certa forma humilhada”. Sobre carga horária e salário, muitas se mostram satisfeitas.

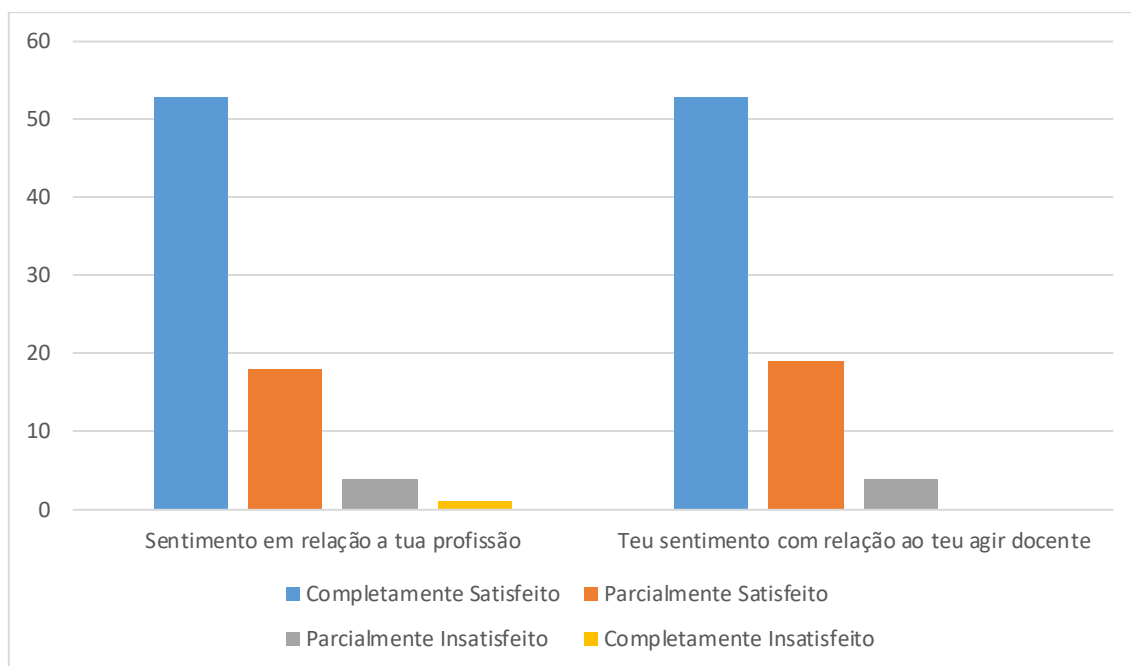
Gráfico 13 - Nível de satisfação dos profissionais em relação à carga horária de trabalho e salário



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado.

De acordo com os dados, as profissionais estão em sua maioria satisfeitas com a carga horária de trabalho e com o salário. O regime de trabalho nessa instituição é CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), vínculo empregatício formal com carteira assinada e jornada de trabalho de 8 horas diárias. Segundo a gestora da Ipê Amarelo, “educadora nossa está ganhando R\$2.600,00, e a professora ganha R\$ 3.400,00, a Pedagoga R\$4.600,00 e a diretora R\$ 6.000,00”. Mesmo com o alto nível de satisfação, muitas profissionais relataram uma sobrecarga, pois ficam o dia todo a escola e ainda acreditam que há um excesso de projetos a serem desenvolvidos.

Gráfico 14 - Nível de satisfação dos profissionais em relação à profissão e ao agir docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado.

Mesmo com a sobrecarga, muitas profissionais afirmam, como revelam os dados, que se sentem satisfeitas com a sua profissão e o seu agir docente. Vale ressaltar aqui que o link desse questionário foi enviado para as supervisoras e diretoras das unidades escolares, e que elas disponibilizaram para as profissionais por meio da rede social *WhatsApp*. Durante a pesquisa, houve muitos questionamentos sobre o anonimato, e se realmente a gestão não iria ver as respostas. Mesmo explicando que a pesquisadora seria a única a ter acesso às respostas do questionário, acreditamos que esse receio das profissionais pode ter influenciado em algumas respostas.

Muitas afirmam estarem satisfeitas com o salário e a carga horária. A realidade observada não condiz com as respostas obtidas, pois vemos que muitas profissionais estão cansadas, reclamam do excesso de projetos e trabalho, se sentem pressionadas a manter a ‘disciplina’ das crianças, e outros aspectos que interferem diretamente na qualidade do trabalho dessas profissionais e, conseqüentemente, na qualidade da educação infantil ofertada nessas instituições. No próximo tópico, vamos analisar a proposta pedagógica da instituição, o currículo e como se realiza o planejamento.

5.4 Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil

As atividades que as crianças vivenciam em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento deveriam ser o foco de todas as instituições de educação, com atenção às práticas dos profissionais da educação infantil. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na educação infantil, “Instituições e profissionais de Educação Infantil precisam reconhecer a criança em sua individualidade, respeitando suas diferenças, preferências, singularidades e entendendo-as como membros ativos e participantes da construção do seu aprendizado” (Brasil, 2018, p. 47). Dessa forma, no processo de elaboração de currículos e projetos, deve ficar em destaque a indissociabilidade do cuidar e do educar, os direitos de aprendizagem e as múltiplas linguagens.

Os documentos da instituição foram disponibilizados para leitura no interior da escola, não sendo permitida a cópia ou reprodução. Na Ipê Rosa, realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP, do ano de 2021/2022, no computador disponibilizado na secretaria da escola, e o Regimento Escolar do ano de 2023/2024 foi disponibilizado impresso. Na Ipê Roxo, o Regimento Escolar é do ano de 2020 e o PPP de 2018. Na Ipê Branco, a gestora disponibilizou o PPP em arquivo no formato PDF, do ano de 2019/2020 e o Regimento Escolar é de 2018. Na Ipê Amarelo, tivemos acesso ao PPP de 2020 e o Regimento Escolar de 2019.

O Planejamento anual de todas as instituições foi atualizado no ano de 2024, e essa reformulação do documento aconteceu em reunião com as supervisoras de todas as unidades escolares. Não houve a participação das profissionais docentes e auxiliares de sala ou da comunidade escolar, como afirmado por uma gestora:

O planejamento anual, como é uma instituição em rede, procuramos sempre estar juntas para elaborar, depois de elaborado, enviamos para a prefeitura de Uberlândia, depois é passado para as professoras e educadoras para elas se nortearem no decorrer do ano. [...] Pesquisadora questionou sobre o planejamento anual, se tem a participação das profissionais da escola na elaboração. Gestora informou que é feito pelas analistas com base nos documentos norteadores como a BNCC, as analistas de todas as unidades se reúnem e elaboram (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Roxo).

Quando questionamos sobre a gestão democrática e se existe a participação de pelo menos um representante dos profissionais docentes na elaboração do planejamento anual, a gestora da unidade Ipê Branco nos respondeu que “normalmente é sempre feito pelas pedagogas, e elas levam essa visão das meninas que elas têm durante os módulos, não tem um

representante direto, ou participação direta das docentes, ou famílias. E é repassado nos módulos”. Ela acrescentou:

Normalmente, como nós somos quatro e a gente sempre trabalha na mesma linha, a gente se reúne geralmente para pensar né, de um ano para o outro o que mudou, o que queremos acrescentar, o que precisa melhorar, o que vai tirar, então normalmente isso é feito em conjunto, sentamos e discutimos em reunião, depois a gente faz o documento e a Pedagoga fica a cargo de chamar as meninas (profissionais da escola), e repassar, ela explica o que a gente espera do ano, o que vai ser trabalhado, fazemos apostila para repassar para as meninas, para elas terem acesso (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Branco).

O Planejamento anual antecede o trabalho pedagógico e deve organizar e mobilizar estratégias para que a prática docente dialogue com os documentos oficiais educacionais e com o Projeto Político Pedagógico da escola. Deve ser elaborado com a participação da gestão pedagógica e do corpo docente da instituição de ensino, visando ser um documento democrático, eficiente e de qualidade, o que claramente não ocorre na instituição pesquisada.

Esse documento segue os Campos de Experiência referenciados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que são:

Quadro 7 - Campos de Experiência para a Educação Infantil de acordo com a BNCC

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA - BNCC
Escuta, fala, pensamento e imaginação
Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações
Eu, outro e o nós
Traços, sons, cores e formas
Culturas regionais e locais
Corpo, gestos e movimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC, Brasil, 2017.

No Planejamento Anual da Instituição, estão inscritos os projetos desenvolvidos no decorrer do ano, a saber:

Quadro 8 - Projetos institucionais dos Centros Educacionais

Projeto	Objetivo	Idade	Duração
Alimentação Saudável	despertar nos alunos o hábito para uma alimentação saudável	0 a 5 anos	Fev. a Dez.
Bullyng	combater o bullying, desenvolvendo a educação moral e os princípios dos alunos.	4 e 5 anos	Fev. a Dez.
Dia da Família	desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar, envolvendo a família nas atividades da escola e estimulando a sua participação no processo ensino-aprendizagem como parceiros e colaboradores conscientes	Todos os alunos e as famílias.	
Dia de Ação de Graças	trabalhar conceitos de amor, fraternidade e gratidão por meio da celebração e partilha, além de promover a integração e cooperação da comunidade escolar.	Comunidade Escolar	1 mês *Ocorreu no mês de novembro
Etiqueta à Mesa	aprender as devidas regras de etiqueta à mesa e as boas maneiras a ter durante as refeições como forma de demonstrar respeito pelos outros.	4 e 5 anos	Fev. a Dez.
Etnias	abordar as diversidades culturais bem como suas particularidades, através do processo de conhecer, descobrir, interagir, crescer e apropriar-se de novos repertórios de forma prazerosa, rica e envolvente.	1 a 5 anos	Fev. a Dez.
Eu e os Outros	possibilitar que a criança construa sua identidade de maneira positiva.	1 a 5 anos	Fev. a Dez.
Festa Caipira	proporcionar aos alunos e toda comunidade escolar momentos de lazer e apreciação de diversas culturas.	0 a 5 anos	1 mês

Festa das Nações	proporcionar aos alunos e a toda comunidade escolar momentos em que possam conhecer e apreciar a arte e a cultura de diversos países.	0 a 5 anos	1 mês
Horta	sensibilizar e conscientizar as crianças de que a vida depende do ambiente e o ambiente depende de cada cidadão deste planeta	0 a 5 anos	Fev. a Dez.
Integração	estimular a integração das crianças da Creche e da Pré-Escola.	0 a 5 anos	Fev. a Dez.
Ler e Aprender	expressar desejos, pensamento e sentimentos através da interação com a literatura infantil, a fim de despertar desde os primeiros anos de vida, o estímulo e o gosto pelos livros.	0 a 5 anos	Fev. a Dez.
Momento Cívico	despertar nos alunos o amor e o respeito pelos símbolos da nação e pelas datas comemorativas nacionais estimulando o exercício da cidadania.	0 a 5 anos	Fev. a Dez.
Tarefa de Casa	proporcionar à criança um momento com seus familiares, no qual ela poderá reforçar os conteúdos aprendidos da escola.	3 a 5 anos	Fev. a Dez.
Teatro na Escola	desenvolver a autoexpressão por meio da arte cênica, favorecendo a atenção, observação, imaginação e a criatividade.	1 a 5 anos	Fev. a Dez.
Vivências do Lar	estimular a participação das crianças na rotina de cuidados com o lar.	0 a 5 anos	Fev. a Dez.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Planejamento Anual da Instituição.

Além dessa gama de projetos, cada sala tem o seu projeto, que é escolhido no início do ano e tem duração de todo o ano letivo. De acordo com o Planejamento anual, a avaliação é contínua, realizada de forma cuidadosa, considerando o desenvolvimento integral de cada criança. A partir desse documento, as profissionais da escola desenvolvem seus planejamentos semanais.

Sobre os projetos, a gestora da unidade Ipê Rosa explicou um pouco sobre os já mencionados no quadro 22 e acrescentou sobre os projetos de sala, revelando que,

Trabalhamos também os projetos dos professores, que esse ano nós enxugamos porque estava sobrecarregando muito, então agora tem só o projeto da votação dos alunos, onde as professoras ouvem na roda de conversa os assuntos pertinentes, aos quais chamam mais atenção dos alunos, elas transformam em títulos e trazem a proposta para os alunos, elas escolhem uns cinco temas e eles votam, o que tiver maior número de votos é o que vai ser estudado ao longo do ano (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Rosa).

De acordo com Santos e Carvalho (2022, p. 349), a pedagogia de projetos na educação infantil fundamenta-se na construção “de um currículo rico, dinâmico e flexível, aberto a novas ações educativas que se direcionam para as necessidades reais da vida das crianças, proporcionando a elas um conhecimento teórico-prático que satisfaça às exigências de uma educação do presente e do futuro”. Pensando nessa concepção sobre projetos na instituição, a aprendizagem deve ser construída de modo que a atividade tenha sentido e significado para quem aprende.

Pensando nessa concepção de projetos na educação infantil e sobre como discorrem as gestoras sobre os projetos desenvolvidos na instituição pesquisa, podemos notar que existe um distanciamento entre a teoria e a importância de projetos nessa etapa da educação, e o que de fato é desenvolvido nas escolas. Notamos que a maioria dos projetos são impostos pela gestão, elaborados e reavaliados na elaboração do planejamento anual, com a participação das supervisoras e diretoras escolares, momento em que não há a participação ativa das profissionais docentes e, menos ainda, o pensamento sobre o olhar e a curiosidade das crianças.

Sobre os projetos de sala, consta que um único tema é desenvolvido durante todo o ano escolar, sem a flexibilidade de troca, mesmo que não seja de interesse das crianças. Esses projetos são utilizados principalmente para decoração da sala de aula com o tema do projeto e registros para divulgação em redes sociais. Pouco se nota a participação ativa das crianças fazendo com que ele tenha sentido, como revela a gestora da unidade Ipê Rosa: “antes eram dois projetos, um da professora e no meio do ano um do aluno, e esse ano houve essa mudança”, fazendo referência ao fato de agora ser apenas um projeto anual por sala, mas deixando claro que geralmente existe o projeto da professora, ou seja, algo que já vem pronto e não parte do interesse das crianças.

Para Santos e Carvalho (2022, p. 349), “um novo conhecimento pode ser construído, a partir de duas condições: a disposição para aprender e o conteúdo potencialmente significativo”.

Desse modo, quando o conteúdo não possui sentido para a criança, a aprendizagem passa a ser mecânica, diferente de quando encontra um significado, dando sentido ao processo educativo.

De acordo com uma das gestoras, na instituição,

São infinitos projetos, muitos projetos. Começamos na segunda-feira no momento cívico, alimentação saudável, na segunda-feira o café da manhã é fruta, suco da fruta. Temos um projeto muito bonito que é o Ação de Graças, executado na escola também, sobre a gratidão, agradecer a Deus sobre todas as coisas [...] (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Roxo).

O projeto Ação de Graças, mencionado pela gestora, foi executado no mês de novembro, conforme observações realizadas pela pesquisadora, e como consta na nota de campo do dia 28 de novembro de 2024: “Um dia com muitas orações, em cada sala foi trabalhado com as crianças sobre a gratidão, e muitas vezes filmados dizendo ‘sou grato por isso ou aquilo’”. Foi utilizada também a ‘árvore da gratidão’ em todas as salas, que foi feita com galhos secos e decorada com palavras de gratidão. A culminância foi no almoço, com a mesa posta, todas as turmas juntas, muita oração, muita foto e registro divulgado nas redes sociais da instituição.

Aqui chamamos a atenção ao currículo oculto dessa instituição. Araújo (2018, p. 30) afirma que o currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional como em nível local, em leis e outros documentos oficiais. Já o currículo oculto são “ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar”.

Acreditamos na importância do currículo oculto, como bem colocado por Araújo (2018, p. 30), pois, por meio dele, “são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída”. Contudo, a educação sempre foi um campo de disputa, principalmente do setor empresarial, e de entidades de cunho religioso. Nesse ponto, podemos afirmar que o currículo das instituições participantes da pesquisa em relação à vertente religiosa se apresenta de forma bem explícita.

A instituição que se denomina privada sem fins lucrativos tem como presidente um pastor evangélico. As escolas são subvencionadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, duas delas estão em prédio públicos cedidos, todas recebem verbas públicas, materiais, uniformes, kit escolar, tudo conforme uma escola pública. Entretanto, são administradas por uma instituição privada e geridas de acordo com doutrinas religiosas.

Assim, as unidades escolares pesquisadas, conveniadas com a PMU, expressam o seu cunho religioso, tanto em projetos como o “Ação de Graças”, como também no dia a dia e na

rotina com as crianças, em orações antes das refeições, músicas de louvores evangélicos utilizadas na recepção das crianças e também em momentos para ‘acalmar’ a turma, como registrado pela pesquisadora no dia 06 de agosto de 2024: “na sala de aula o som fica ligado com músicas de louvor, segundo a professora, é para ajudar a acalmar as crianças e os adultos”.

Ressaltamos que a CF de 1988 funda-se na ideia de laicidade; logo, o Estado não pode atuar em benefício de uma denominação religiosa. De acordo com Cury (2004, p. 183), “o Estado se tornou laico, vale dizer tornou-se equidistante dos cultos religiosos sem assumir um deles como religião oficial”. Contudo, o Estado, por meio dos convênios, financia diretamente as escolas declaradas confessionais, que seguem, como revelam os dados citados acima, com projetos, rotina, discursos e ações de cunho religioso, ferindo o direito a uma escola pública, laica e de qualidade.

Durante a leitura de alguns planejamentos no interior da escola, lembrando que não obtivemos autorização para retirá-los da escola, a pesquisadora encontrou um documento intitulado ‘Escala devocional’. Nele, estava separado por dias da semana agrupamentos e passagens bíblicas, conforme o exemplo na tabela abaixo.

Quadro 9 - Modelo de escala devocional utilizado na instituição pesquisada

Semanas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Agrupamento	2º P B	AEE	Prof. Eventual	Educadoras eventuais	GIIA
1º semana	JOÃO 3:16	SALMOS 22	JOSUÉ 1:9	ISAIAS 41	MATEUS 11
Agrupamento	1º P A	1º P B	2º P A	2º P B	AEE
2º semana	2 CORINTIOS	ISAIAS 40	LUCAS 12	MATEUS 28	JOÃO 14

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos analisados na instituição pesquisada.

No período em que estivemos presentes nas unidades escolares, esse movimento de leitura bíblica não foi observado com os estudantes. Não podemos afirmar que se tratava de uma imposição apenas para os funcionários. Mas, ainda assim, mesmo sendo para a equipe de profissionais da instituição, a proposta não leva em consideração a cultura e a religião de cada pessoa, desrespeitando as concepções de cada profissional, e indo na contramão de uma educação laica e de qualidade para todos.

Ainda sobre o currículo oculto, essa instituição preza muito pela disciplina, pois trabalham inclusive um projeto intitulado ‘Etiqueta à mesa’, que tem como objetivo “aprender

as devidas regras de etiqueta à mesa e as boas maneiras a ter durante as refeições”. Para além desse projeto, observamos que as unidades escolares fazem uso constante de ‘castigos’ para manter a ordem esperada, ignorando a concepção de criança como um cidadão de direitos.

Conforme abordado no tópico sobre a infraestrutura, em uma das unidades, a sala de leitura também é utilizada como a sala do castigo, como registrado pela pesquisadora:

Assim que a professora retornou para a sala, fui para a sala de leitura, onde a educadora estava com os meninos da turma. Ela deixou um aluno que estava mais agitado em outra turma (como forma de castigo), os outros estavam sentados enquanto ela conversava com eles. Me explicou, que foi orientada pela coordenadora geral, que era diretora dessa unidade, que quando as crianças fizessem ‘bagunça’, levar para a sala do ‘castigo’ de preferência tudo branco, sem brinquedos e deixasse lá, pensando (Notas de campo, data 09/05/2024).

Em outra situação observada, quando as crianças retornavam do parque para a sala, uma delas ainda resistente em deixar a brincadeira, foi chorando para a sala. A professora, então, segurou esse aluno entre as pernas e disse: ‘aqui você não faz o que você quer’. Não houve nenhuma tentativa de diálogo, explicação das regrinhas, conversa sobre o motivo do retorno para a sala. A criança estava claramente desestabilizada e fragilizada com a total falta de preparo da profissional que, literalmente, o prendeu nas suas pernas porque ele queria continuar brincando. Não estamos defendendo que a criança ou a instituição não tenham que ter uma rotina, mas que o sentimento dessa criança seja acolhido e respeitado, principalmente porque não se tratava de uma criança agressiva que oferecia risco às demais.

Outra situação que nos chamou a atenção foi a interação de uma criança como foi registrado pela pesquisadora:

E como já estavam atrasados para esse almoço, me pediram ajuda para guardar os brinquedos, com isso, fiquei no parque guardando. Uma criança que passou por último fechou o portão e me disse “você fica aí fazendo hora, vai ficar de castigo, vou te fechar aí dentro sozinha para você aprender”, acredito que essa fala reflete algo vivenciado na escola (Notas de campo, data 05/09/2024).

Já no dia 16 de setembro de 2024, em outra turma, durante o momento de rodinha, uma criança que estava um pouco mais agitada foi repreendida pela professora como os dizeres: “Valentina lembra que a mamãe bate viu”. A profissional disse em tom calmo, porém não deixa de ser uma ameaça. Registramos, ainda, o fato de as crianças terem muito medo de ir para a sala da diretora:

Podemos perceber que as crianças têm muito medo de ir para a sala da ... (diretora), então isso é usado como uma ameaça, “se você não se comportar vai para a sala da ... (diretora)”. A criança foi levada aos gritos, visivelmente com muito medo. A profissional relatou que toda semana tem que levar ele para lá para se comportar melhor, e que faz isso com outras crianças também (Notas de campo, data 05/11/2024).

Além desses registros, a diretora da unidade Ipê Amarelo, em um diálogo sobre o tempo de concentração das crianças, relatou que orienta os pais a deixarem os filhos de castigo:

Se você, seu filho tem 5 anos, você só pode por ele de castigo, tipo aqui a gente não aplica, mas a gente orienta os pais a fazer e praticar em casa, não cumpriu os combinados, pai você vai colocar ele na sua casa para pensar, 2 minutos pela idade, se está certo a atitude que ele fez, e os pais contam, passou de 10 minutos eles já começam a cantar, já perde totalmente a noção. Até os de 3 aninhos as mães comentam conosco, ‘você tem razão, passou de 6 minutos, eles já não sabem mais o que estão fazendo ali mais. Então é muito interessante (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo).

Acreditamos que essa cultura do castigo pode gerar muitos prejuízos emocionais às crianças, como ansiedade, medo e problemas para se relacionarem. Apesar de todos os avanços relacionados aos direitos das crianças, algumas práticas pedagógicas que derivam dos séculos de violência no ambiente escolar continuam sendo aplicadas por profissionais, mesmo estudos apontando que não agregam no desenvolvimento das crianças; pelo contrário, em alguns casos, dificultam esse procedimento.

Dessa forma, é necessário eliminar essa cultura do castigo, que influencia diretamente no desenvolvimento infantil, nos aspectos social, emocional, psicológico e cognitivo, e investir em profissionais que possuam o conhecimento necessário para agir de forma correta em relação aos casos de mal comportamento, estimulando a inclusão e a empatia de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças em sua plenitude.

O Plano semanal das professoras especifica o turno a desenvolver a atividade. Existe um planejamento da manhã e um da tarde, o nome do projeto da sala, a atividade a ser desenvolvida, o campo de experiência da BNCC, os objetivos gerais de acordo com a BNCC, os recursos utilizados e a metodologia. O Plano das auxiliares é mais simples e resumido, em uma folha única são colocadas as atividades de toda a semana, constando a atividade e a metodologia, de acordo com o projeto da sala e o que a professora está trabalhando na semana. Esses planejamentos são avaliados pelas supervisoras semanalmente, que sempre são um visto e colocam mensagens motivacionais. É feito um documento que chamam de Plano piloto, que é o planejamento resumido, constando a atividade feita, que fica arquivado com a supervisora.

A escola também utiliza livros didáticos enviados pela prefeitura apenas para a turma do 1º período, com o título: Mundo das coisas: Educação Infantil da autora Fernanda Ribeiro do Vale e fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A direção geral da instituição adquiriu livros para as turmas do G3 e 2º período, que fazem parte da coleção Todo Livro, intitulados ‘201 atividades 3 anos’ e 201 atividades 5 anos’.

Durante a entrevista, questionamos sobre como são realizados o planejamento e o acompanhamento das atividades pedagógicas. Na unidade Ipê Rosa, as respostas foram:

Ipê Rosa - O planejamento é semanal. Durante a semana é disponibilizado para os professores um horário em casa para planejarem as atividades de acordo com a BNCC e o plano anual, dentro de tudo que elas têm vivenciado nas formações, nas reuniões, nos módulos. O planejamento também é norteado pelas datas comemorativas, e na escola, o acompanhamento é feito pelas supervisoras nos módulos na escola, que olham os cadernos de planejamento e fazem as observações necessárias para ajustar de acordo com o olhar da escola.

Ipê Rosa - Eles têm o dia do módulo para planejamento em casa, as educadoras têm uma hora para fazer o planejamento dentro da escola, quem vai para casa é só o professor. Fornecemos também o módulo dentro da escola, onde elas tiram dúvidas sobre o manejo das crianças dentro de sala de aula, as que estão com dificuldade no trato, as crianças mais agitadas ou indisciplinadas, a gente traz artigos, orienta elas sobre sites que elas possam buscar para que elas sanem aquele problema na sala de aula, então elas são bem assistidas, cabe a elas colocarem em prática. “Entrevista com Diretora Unidade Ipê Rosa).

Todas as unidades escolares dessa instituição seguem o mesmo modelo com relação ao planejamento semanal, planejamento anual e módulos. A diretora da Ipê Roxo explica que a partir do planejamento anual, as profissionais “fazem o planejamento semanal, na escola, com módulos com a pedagoga para orientações, tem o período na escola para planejamento, educadoras tem 1 hora de planejamento semanal e as professoras têm 2:30 de planejamento fora da escola”. Sobre o planejamento semanal, a gestora da Ipê Branco acrescenta que,

As professoras vão para casa uma vez por semana, meio período, para fazer esse planejamento, e as educadoras uma vez por semana elas tem uma hora dentro da escola, então a gente tem esse cronograma para garantir isso para elas. Ai normalmente elas fazem esse planejamento semanal, e depois a pedagoga faz esse acompanhamento desse planejamento com as meninas. Antes ela corrigia e passava para as meninas, agora ela chama as meninas e corrige junto com elas, porque ali ela já consegue dar as sugestões e entender melhor qual é a proposta, isso ela faz no módulo, que é além do tempo reservado para planejarem (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Branco).

Na visão das profissionais, ao perguntarmos como realizam o planejamento das atividades, as respostas foram diversas: a maioria respondeu quando realizam, afirmando ser no horário do módulo ou no planejamento em casa. Além desses, tivemos respostas baseadas em projetos estipulados pela escola; de acordo com a BNCC; conhecendo cada criança, pesquisando e construindo materiais adequados, respeitando as limitações; e analisar as características da clientela (aspirações, necessidades e possibilidades dos alunos).

Observamos que as profissionais não têm autonomia para trabalhar, e devem seguir sempre o que é orientado pela escola, seguindo os projetos e o planejamento anual que, por sua vez, são elaborados pela instituição com a colaboração das supervisoras e repassado aos demais profissionais para seguirem. Esses documentos não têm a participação da comunidade escolar em sua elaboração, são mais impositivos e os profissionais precisam se adequar às normas, ao currículo, aos planos e projetos da escola, sem uma troca de experiências. A política da instituição não é elaborada em conjunto com os profissionais.

5.5 Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil

A Base Nacional Comum Curricular apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, todos de muita importância para a formação integral das crianças. Entretanto, o direito de brincar amplia as diversas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. De acordo com a BNCC, é direito da criança “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade [...]” (Brasil, 2017, p. 38).

O direito a uma educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento da criança. Os saberes e o processo de aprendizagem não acontecem no automático; são necessárias vivências para se tornar possível. Assim, a criança tem direito de construir significados sobre ela e sobre os outros e o mundo que as cerca, em situações em que possam desempenhar um papel ativo, sendo protagonistas, experimentando e descobrindo algo novo a cada instante, desenvolvendo a sua imaginação, linguagem e concentração (Kishimoto, 2010).

De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no

mundo imaginário”. O brincar, desde o início da educação infantil, garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade; assim, as práticas pedagógicas devem possibilitar expressões lúdicas.

Luckesi (2022) discorre sobre ludicidade e as práticas educativas e afirma que,

As práticas com as brincadeiras constroem modos de ser e auxiliam as crianças a compreender aquilo que ocorre ao seu redor e em suas experiências de vida. A vivência prática das brincadeiras são os meios pelos quais elas tentam compreender como os adultos agem e o que fazem, e, para tanto, imitam seus atos e seus modos de ser, como também experimentam as possibilidades de sua própria vida, o que quer dizer que, através das brincadeiras, estão construindo e fortalecendo sua identidade, seu modo de ser (Luckesi, 2022, p. 48).

Desse modo, a brincadeira, além de ser prazerosa, ajuda a criança a compreender e a ter domínio sobre acontecimentos do seu dia a dia. Como afirma Luckesi (2022, p. 54), “no mundo da criança, o princípio do prazer equilibra-se com o princípio da realidade através das brincadeiras”. Contudo, o referido autor chama a atenção à necessária compreensão que a ludicidade é um estado interno de experiência do ser humano, de bem-estar, confortável e alegre, não necessariamente engraçado, entendendo que experiências que não são divertidas, podem ser lúdicas, como ouvir uma música ou ler um livro. Atividades supostamente divertidas, ao mesmo tempo, podem ser não lúdicas, sendo divertida para alguns e excluindo outros. Nesse contexto, o autor afirma que,

[...] vale observar que a ludicidade não vem necessariamente do brincar ou de um modo específico de agir na vida social. A ludicidade pode vir *também* do brincar, caso este seja efetivamente um brincar, seja o brincar da criança como também o brincar da pessoa adulta. A condição é de que seja efetivamente “um brincar”, no qual *todos os presentes* possam estar incluídos em condições de igualdade (Luckesi, 2022, p. 88, grifos do autor).

Assim, entendemos que as atividades lúdicas devem estar presentes cotidianamente e fazer parte das práticas educativas da educação infantil. Com isso, buscamos compreender quais aspectos as profissionais consideram necessário para realizar a sua prática educativa. As respostas foram: “ter muita paciência e empatia, carinho e respeito, ser criativo e utilizar os materiais didáticos, ter amor pela profissão e buscar os conhecimentos necessários”; “Ter a criança como ponto de partida no processo de construção do conhecimento, ter planejamento e autonomia na sala, estar concentrada em menos crianças e que elas sejam estimuladas em casa”. As respostas mais presentes que os profissionais consideram fundamental para a sua prática

foram as palavras amor, carinho, empatia e respeito. Poucos consideram a boa formação, trocas de experiência e novos conhecimentos como importante para a prática docente.

Sobre a importância do brincar na educação infantil, as profissionais acreditam que se aprende brincando, pois é no brincar que a criança se desenvolve em áreas motora, física, afetiva, emocionais e no convívio com os outros colegas, desenvolvendo o imaginário. Logo, as profissionais consideram importante o ato de brincar no desenvolvimento das crianças.

Ao perguntarmos sobre o tempo dedicado às brincadeiras durante as aulas, as respostas destoam do que consideram importante, sendo as mais variadas. Muitas participantes determinaram um tempo entre 15 minutos e 2 horas por dia de brincadeiras. De acordo com as respostas na Ipê Rosa, entendemos que essa brincadeira não acontece de forma planejada ou intencional, visto que muitas respostas são: “após as atividades, brincamos”, ou ainda “de acordo que vão terminando a atividade pedagógica, é dado uma brincadeira”. Isso revela que o brincar não é visto como algo associado ao aprender e se desenvolver na educação infantil, mas algo que acontece quando tem tempo, após uma atividade de registro.

Quando questionamos sobre como são organizadas as atividades lúdicas na escola, temos respostas como: “Planejo sempre com antecedência”, “Orientando os alunos no devido espaço”, “Pego o que está proposto na escola”, e ainda, “Infelizmente não sobra tempo para essa atividade por conta dos inúmeros projetos”. Essas respostas são da unidade Ipê Rosa, que atende tanto as turmas do período parcial quanto integral. Dentre as respostas, muitas também enfatizaram que as brincadeiras são mais no período da tarde e ressaltaram que “na parte da manhã fazemos as atividades lúdicas, e na parte da tarde fazemos brincadeira livres”.

Na unidade Ipê Roxo, a maioria das respostas foram brincadeiras na parte da tarde. Nessa unidade, apenas duas turmas são período parcial, que são as do 2º período, uma no período da manhã e outra no período da tarde; o restante são em período integral. As profissionais dessa unidade foram quase que unânimes em responder “No período da tarde”, ou então “A parte da tarde após o horário da soneca e o lanche da tarde”. Mas, assim como na unidade Ipê Rosa, também tivemos respostas como “Depois do pedagógico o tempo livre”, “O tempo necessário entre atividades de registro e atividades lúdicas”.

Na unidade Ipê Branco, todas as turmas são de período integral. De acordo com as profissionais, o tempo de brincadeiras varia de trinta minutos a uma hora e trinta minutos. Apenas uma pessoa enfatizou o período da tarde, afirmando que as crianças brincam “todos os dias após as atividades pela manhã e no período da tarde que é um período maior para brincar”. Nessa escola, as profissionais discorreram sobre a importância do aprender brincando, e uma

participante da pesquisa respondeu que “o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois contribui para a formação integral da criança, tanto em termos sociais, emocionais, cognitivos, físicos, afetivos e culturais”. Outra respondeu que brincam “sempre, pois as crianças aprendem brincando”.

Na unidade Ipê Amarelo, apenas duas turmas, que são os G3 da creche, são em período integral; as demais são do período parcial. Nessa unidade escolar, as profissionais não determinaram um tempo exato destinado às brincadeiras, e ressaltaram sobre o período da tarde, afirmando que “no período da manhã mais pedagógicos e no período da tarde brincadeiras livres em parques em gramas e sombra”. O questionário obteve respostas diversas, como “O tempo determinado pela direção”; “Depende da programação de cada dia”; “Após as atividades realizadas colocamos brincadeiras sobre as atividades”. Quando questionamos sobre a importância do brincar na educação infantil, uma profissional respondeu que “Prefiro mais tempo dentro de sala com conteúdo preparado para o ensino fundamental”.

Além da determinação de tempo, tivemos ainda respostas como, “quando sobra tempo, fazemos um encaixe”; “depois do pedagógico o tempo livre”; “após as atividades as crianças brincam”; “1 vez na semana”. Isso revela que não consideram as brincadeiras como parte das atividades e ainda como meio fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Sobre como são organizadas as atividades lúdicas na escola, os relatos foram: organizando o espaço e materiais adequados, através do plano de aula seguindo o planejamento anual, com materiais oferecidos pela instituição, na parte da tarde com brincadeiras, procurando o melhor lugar e com brincadeiras atrativas, contação de história, música e danças, dividindo as turmas, orientando os alunos o devido espaço, através de pesquisas, valorizando as vivências dentro dos projetos, duas vezes na semana realizando atividades de movimento, usando os espaços e parque, e, ainda, respostas como, “Infelizmente não sobra tempo para essa atividade por conta dos inúmeros projetos”.

Ressaltamos que as observações ocorreram no período da manhã em todas as unidades escolares. Como ressaltam os profissionais, as brincadeiras e atividades lúdicas ocorrem em sua maioria no período da tarde, mas não tivemos a oportunidade de presenciar. No período da manhã, observamos em todas as unidades um excesso de atividades de registro e projetos, e muitos profissionais sobrecarregados. As unidades possuem muito espaço externo com parque, e muitos brinquedos pedagógicos, livros e materiais que poderiam ser mais utilizados e inseridos nos planos de aula.

Vimos uma necessidade de disciplinar, imposta na fala das profissionais e na exigência da instituição, mas as crianças não a aceitam tão passivamente. As professoras e auxiliares de sala, em sua maioria, não são bravas, mas são autoritárias. Como revelam as respostas do questionário, muitas desconhecem as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere ao lúdico, e acabam reproduzindo a rotina e a padronização típica da maioria das instituições de educação infantil, impostas por seus superiores.

A brincadeira é uma das principais atividades praticadas na infância, e é um meio pelo qual a criança aprende e se desenvolve. Para Duarte e Mota (2021),

A brincadeira pode ser uma aliada importante para a aprendizagem, visto que a criança ao brincar de faz de conta, por exemplo, representa diferentes papéis de gênero e culturas diversas. No mundo imaginativo a criança pode tudo. O brincar e a brincadeira são um direito da criança, e como tal deve ser assegurado em qualquer ambiente ou ocasião, devendo estar em todos os lugares e não apenas em alguns espaços e momentos pontuais nos quais a criança está presente (Duarte; Mota, 2021, p. 2).

De acordo com Duarte e Mota (2021, p. 3), “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. Nessa concepção, o brincar deve ser a atividade principal do cotidiano das crianças, por se tratar de um momento em que elas podem tomar decisões, expressar sentimentos, compreender a si, aos outros e ao mundo ao seu redor, além de ser um momento de realizar ações prazerosas, contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Acreditamos que a produção do conhecimento não está em atividades repetidas e sem sentido, ou em atividades improvisadas para ocupar o tempo das crianças. Mesmo as situações de brincadeiras lúdicas precisam ser organizadas intencionalmente, atentando-se ao respeito e a liberdade das crianças no brincar, para que essas atividades sejam realmente lúdicas.

Vemos ainda um distanciamento entre os profissionais e as crianças, pois nos momentos de brincadeiras, deixam as crianças livres e só as observam para não se machucarem, interferindo em possíveis atritos. Vimos pouca interação realmente dos adultos com as crianças nesses momentos. Para Kishimoto (2010, p. 34), que analisa o brincar na educação infantil, à luz das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, as interações e a brincadeira devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas, afirmando que “não se pode pensar no brincar sem as interações”.

De acordo com a referida autora, a interação com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social, dando maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Outras interações são também fundamentais, como a interação com as crianças, interação com os brinquedos e materiais, interação entre criança e ambiente, e interações (relações) entre a instituição, a família e a criança.

As práticas pedagógicas observadas nessa instituição caracterizam-se por tarefas formais de repetição, limitam as possibilidades de brincadeiras, em seu cotidiano buscam por ordenar e moralizar os comportamentos, revelando uma concepção pedagógica que ainda é adultocêntrica, expositiva e verbalista, sendo comum nessas escolas pesquisadas o uso de estratégias que exigem disciplina, ordem e até silêncio, inclusive em momentos de brincadeiras.

Os brinquedos e as brincadeiras são mais comuns nos espaços externos, e muitas vezes os materiais estão guardados fora das salas de aula ou do alcance das crianças. Assim, o uso diário desses materiais é limitado, da mesma forma que o tempo para o brincar. Com isso, vimos que o lúdico não é uma prioridade no processo educativo das crianças dessa instituição.

5.6 Gestão da educação e gestão escolar

A gestão democrática das instituições pode ampliar as possibilidades de práticas comprometidas com as crianças e suas famílias. Essa gestão deve ser caracterizada pela ética no cuidado e na educação, considerando as crianças em sua potencialidade, e garantindo a efetivação de seus direitos de conviver, explorar, brincar, participar, expressar e conhecer-se, em ambientes que possibilitem a interação positiva entre elas e os adultos. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

Para a efetivação dessa tarefa, é necessário que os Gestores das Instituições de Educação Infantil busquem articulação e diálogo entre diferentes atores e serviços, pautando-se por mecanismos legais e institucionais, estimulando a participação dos profissionais, das famílias e da comunidade na elaboração e execução do Projeto Pedagógico, na execução das decisões colegiadas, nas avaliações institucionais e na relação Professor-profissionais-família-criança-comunidade. Também é necessário que as Instituições de Educação Infantil e seus Gestores sejam apoiados em suas decisões e orientados pelas Secretarias Municipais de Educação (Brasil, 2018, p. 38).

Assim, uma gestão democrática envolve o diálogo, o envolvimento e a participação dos diferentes profissionais e da comunidade escolar, não só na execução de projetos e planejamentos, mas também na elaboração e tomada de decisão. Fernandes (2024, p. 11)

entende que, “a qualidade está relacionada ao cumprimento do direito educacional à matrícula em creches e pré-escolas e às condições de atendimento ofertadas pelas instituições de educação infantil”. Sobre a gestão, a autora afirma que se devem administrar os recursos, a organização do trabalho educativo e a oferta de condições adequadas para que o processo educativo e de cuidados seja realizado de acordo com princípios democráticos, participativos e que respeitem o direito e as especificidades da infância. Portanto, é necessário que a gestão seja sustentada por princípios democráticos, éticos e pedagógicos.

Observamos que nessa instituição, os projetos são elaborados por superiores e repassados aos profissionais para que eles executem, assim como o Planejamento Anual. Mesmo que todos os projetos tenham um objetivo específico, os profissionais não parecem motivados a executá-los, e algumas vezes relatam, inclusive, um excesso de projetos como, afirma uma profissional ao responder ao questionário “Excesso de projetos que impossibilitam a execução de um bom trabalho”.

Alguns profissionais não veem sentido na quantidade de projetos, afirmando não ser significativo para as crianças. Com isso, observamos que as pessoas não estão envolvidas no processo de elaboração e, logo, não têm o sentimento de pertencimento e, sim, de cumprir com o que é imposto. Como ponderação necessária, as profissionais afirmaram a necessidade de “O profissional ser mais ouvido, pois vivemos dias muito difíceis, sem valorização empresarial e familiar” e, ainda, “Assistir melhor o funcionário” acrescentando a necessidade tanto de escutar, quanto de estimular com benefício como vale-alimentação, estacionamento, apoio psicológico e área de descanso.

Portanto, observamos um distanciamento entre a gestão e os profissionais. Na Ipê Rosa, percebemos que não há muita interação ou liberdade e espaços de diálogo, pois as professoras e auxiliares reportam às supervisoras que, por sua vez, repassam à direção. Já na Ipê Roxo, a gestora se faz presente a maior parte do tempo, interagindo com as profissionais e com as crianças. De acordo com uma auxiliar de sala, a escola agora tem diretora participativa, pois antes tinham que trabalhar sozinhas.

Em conversa com uma educadora, ela relatou que agora eles têm diretora que está presente na escola, que sempre que precisavam antes, não tinham com quem contar. “A diretora anterior não ficava na escola, só passava, então aprendemos a trabalhar umas com as outras”, percebemos que a escola realmente as funcionárias se ajudam muito, o ambiente não tem tanta competição como na unidade anterior (Nota de Campo, data 03/07/2024).

Na Ipê Branco, a gestora está há pouco tempo no cargo, tem um bom relacionamento com os profissionais da unidade, contudo, nessa escola, a supervisora tem um domínio e uma autonomia maior para lidar com as questões do dia a dia. Ela tem muito conhecimento sobre a escola e sua profissão e exerce uma contribuição fundamental no cotidiano escolar desse centro educacional.

Na unidade Ipê Amarelo, observamos uma gestora mais autoritária, que preza pela disciplina e ordem na escola. Toda ação das crianças, considerada pelas profissionais como ‘falta de limite’, ou criança indisciplinada, é relatada diretamente à diretora e a criança é conduzida para a sua sala. Os pais são chamados constantemente para reuniões ou para buscar a criança por não ter se comportado de acordo com as normas da escola. A gestora passa a maior parte do tempo fechada em sua sala, mas em alguns momentos anda pela escola com intuito de fiscalização, como ela afirmou em entrevista.

Desculpa falar, mas a rede, os Emeis, não tem essa cobrança que a gente tem. Eu ando na escola, vejo uma coisa, chamo a pedagoga e mostro para ela, ontem mesmo, eu falei, ‘olha tem duas ali conversando, e eu não quero, quero uma no canto de cá e a outra no canto de lá, o olhar delas tem que ser só nas crianças’, aqui é o tempo inteiro, a gente pega no pé, e aí o povo fala (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo).

Esse movimento de fiscalização e autoritarismo se reflete também nos documentos internos da instituição como, por exemplo, no regimento interno lido pela pesquisadora no interior das unidades escolares. O referido documento é composto por regras gerais a serem seguidas pelos funcionários e nele consta que “aos colaboradores que não cumprirem as normas deste regulamento, aplicam-se as penalidades seguintes: - Advertência verbal; - Advertência escrita; - Suspensão e – Demissão, por justa causa”. O Regimento interno é assinado por todos os profissionais, dando ciência sobre as orientações gerais e as atribuições específicas de cada cargo.

Em entrevista com as gestoras, uma acredita que as OSCs vieram para ajudar o município, julgando que a prefeitura não tem estrutura para atender a toda essa faixa etária da educação infantil. “Então, com as OSCs, demandou mais atendimento para essas crianças de 0 a 3 e universalizar a pré-escola, com essa parceria, prefeitura e OSC. Essa parceria é bem-vinda tanto para a comunidade, quanto para a prefeitura, quanto para as OSC também”. Outra gestora acredita ainda que a política educacional do município sobre a contratação/parceria com as OSCs é mais uma questão financeira,

[...] enquanto o município atende x crianças 200 crianças e precisa ter dois turnos de funcionários, nós temos só um turno e atende geral. Então a questão financeira vai onerar muito para eles, enquanto conseguimos atender com uma equipe o município precisa de duas, então acredito que essa é uma das principais questões que contribuiu muito para as parcerias, a questão financeira (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Roxo).

A diretora acredita ainda que, na parte educacional, o trabalho realizado nas OSCs se sobressai ao da prefeitura, principalmente por ter o acompanhamento muito mais de perto do que o município, além da forma de conduzir e abordar os trabalhos. Para ela, no município, como “só a professora tem a iniciativa, só ela pode conduzir, só ela pode levar uma atividade, a educadora só canta e só cuida, e nós não, a gente engloba tudo, as educadoras também trabalham. Acredito que a OSC se sobressai na oferta da educação”.

Questionamos sobre o fato de as profissionais auxiliares realizarem a mesma função do professor, como foi explicitado ao fazer a distinção entre o município e as OSC. Indagamos se ela percebe uma sobrecarga nas educadoras, além dos salários que são menores para executar a mesma atividade. A gestora nos respondeu acreditando que não, porque elas são contratadas cientes da função, e ainda acrescentou: “como que elas vão conduzir uma turma sem uma atividade, sem algo planejado, sem algo lúdico, é muito mais difícil você conter as crianças e conseguir controlar. A atividade que a educadora faz é muito lúdico, não é um trabalho a mais, é mais um planejamento”, acreditando ser algo para elas terem o que fazer com as crianças.

A terceira gestora também justifica a ‘parceria’ entre PMU e OSCs como necessária, pois acredita que a prefeitura não consegue atender a toda a demanda. Ela afirma:

Eu acredito que a prefeitura não dá conta de tudo, que é muita criança, muita demanda, então quando eles fazem esse convênio com as OSCs, essa parceria é muito valiosa para eles, porque a gente faz o trabalho de administração, com essa subvenção deles, assim a gente consegue atender essas crianças para não ficar defasado (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Branco).

A outra gestora apontou ainda para o aumento de OSCs no município de Uberlândia, afirmando que “começou com 3.000 (três mil) hoje já são mais de 12.000 (doze mil) crianças atendidas pelas OSCs. Somos 49 (quarenta e nove) OSC, com essas três novas, nós vamos para 52 (cinquenta e duas), e o intuito da prefeitura é cada vez mais fazer isso, igual foi falado lá ontem na reunião”. A diretora se referia a uma reunião que aconteceu na prefeitura de Uberlândia com os gestores das OSCs do município. Ao questionar a referida diretora sobre como ela percebe essa política de privatização da educação no município, ela acredita que,

Em primeiro lugar eu falo que é a parte financeira, minha opinião pessoal, porque um funcionário da OSC que trabalha 8 horas, ele ganha bem menos que um funcionário da prefeitura que trabalha 6 horas ou 4, em primeiro lugar é a economia. Em segundo lugar é mesmo a qualidade do ensino, que por ser OSC e por a gente não estar ligado somente ao educacional, mas também na humanização do ensino, e é isso que a prefeitura fala da diferença, que as OSC elas fazem com mais qualidade, o ensino, eles falam isso claramente pra gente, que as da prefeitura fica a desejar, então não tem porque eles pagarem mais, e ter uma qualidade inferior de ensino as das OSC, então, o intuito deles é passar mais ainda para as OSCs, só achar os que querem e eles vão passar. Principalmente a educação infantil, que é a creche e a pré-escola. E deixar na prefeitura só o fundamental (Entrevista com Diretora Unidade Ipê Amarelo).

Essa fala está ligada muito ao discurso que se deseja implantar, fazendo referência ao público como algo ruim e de má qualidade; logo, as empresas e o setor privado são vistos como a solução para as questões educacionais. Isso se relaciona também à precarização do trabalho docente, no qual os profissionais precisam trabalhar mais e receber menos, vivem sob constantes ameaças de demissão por justa causa, precisam seguir as normas e doutrinas das instituições, inclusive de cunho religioso, não possuem planos de cargo e carreira, e ainda muitos não têm uma boa formação inicial e continuada para atuar com as crianças.

Fernandes (2024) chama a atenção para a gestão da educação infantil, revelando que muitos estudos têm como horizonte as escolas de ensino fundamental, e atribui a esse fato as políticas promovidas nos anos 1990, que valorizavam apenas essa etapa da educação. Isso revela que as creches e pré-escolas precisaram se adaptar às estruturas e mecanismos já consagrados de organização e gestão. A autora chama atenção para outro aspecto, que são os contornos neoliberais impressos na gestão da educação infantil por meio de estratégias como o gerencialismo e a privatização. Elas ocorrem por meio da terceirização de serviços e convênios, captação de recursos públicos pelo setor privado, entre outros. Sobre essas estratégias neoliberais, a autora assinala que,

Se a educação infantil fosse observada com mais cuidado, compreender-se-ia que essas soluções não são exclusivas de uma orientação econômica neoliberal, mas se trata de uma prática capitalista excludente que mostra com clareza, na história da educação e da educação infantil, que ao pobre sempre se destinou soluções mais baratas, sob o argumento de que são as únicas alternativas para se atender a demandas urgentes da população caracterizada como carente ou em situação de risco, por parte de um Estado que dizia não dispor de recursos públicos suficientes para tanto (Fernandes, 2024, p. 7).

Essas características neoliberais sobre a educação infantil implicam diretamente a qualidade (ou ausência) da educação ofertada por essas instituições, principalmente quando a

diretora afirma que “o intuito deles (PMU) é passar mais ainda para as OSCs, só achar os que querem e eles vão passar”. Isso revela que o caminho que se tem percorrido com o aumento de OSCs, principalmente na educação infantil, é a privatização total dessa etapa da educação, sem muita preocupação com qualidade, infraestrutura ou formação adequada dos profissionais.

Laval (2019) acredita que a instituição escolar está sofrendo uma mutação, e ele cita como etapas para esse novo modelo de escola a desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. Assim, vemos a retórica de que, com o gerencialismo empresarial, a escola poderia ser melhor do que sob a lógica da educação pública, desvalorizando e caracterizando o público como algo ruim, como refletido na fala das gestoras.

Desse modo, as gestoras administram bem a escola, mas não com uma gestão democrática. Elas têm muito conhecimento da parte administrativa, mas na questão de elaboração de documentos, projetos e planejamento anual, isso não acontece de forma participativa. Os profissionais têm o apoio dos módulos e reuniões com as supervisoras, mas não têm voz ativa, tendo que desenvolver o que é imposto na forma de trabalho da instituição.

Essa sujeição da escola ao mercado e as razões econômicas têm como principal objetivo melhorar a qualidade da força de trabalho e não de formar cidadão críticos e autônomos. Assim, o direito à educação fica comprometido por uma gestão não democrática, que visa à matrícula e não a um atendimento de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a analisar a oferta da educação infantil no município de Uberlândia-MG, que se realiza por meio da relação público-privada estabelecida com as Organizações da Sociedade Civil – OSCs, observando aspectos como a infraestrutura, formação e valorização docente, práticas pedagógicas e gestão democrática. O avanço dessa relação de convênio/parceria entre PMU e OSCs configura-se na privatização da educação, com consequência no direito e na qualidade da sua oferta, em específico, na educação infantil, primeira etapa da educação básica, a qual esta tese buscou investigar.

Para tal, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como foco o direito à educação, a privatização da educação infantil e a garantia de padrões mínimos de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. Na análise documental, utilizamos documentos como: a Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96); o Plano Nacional de Educação (13.005/2014); o Plano Municipal de Educação de Uberlândia (12.209/2015); os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; a Lei Orgânica do município de Uberlândia; Decretos e Leis Municipais; o Projeto Político Pedagógico das Instituições pesquisadas; os Planos de aula das profissionais participantes da pesquisa; o Planejamento Anual das instituições; o Regulamento Interno e os Projetos educacionais, entre outros que se fizeram necessário.

Realizamos também a etapa da pesquisa de campo, por meio da observação, entrevista, questionário e coleta de dados para compreender como se realiza a oferta da educação por meio dos convênios entre o poder público e o setor privado, e se o direito à educação de qualidade tem se efetivado nessas instituições conveniadas e, conseqüentemente, no município de Uberlândia. Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com as diretoras das unidades escolares da instituição pesquisada, além de um questionário aplicado de modo virtual por meio da plataforma google formulários com as profissionais docentes e auxiliares de sala. Obtivemos o retorno de 78 respostas, representando 77% de participação em relação ao total de funcionários com as atribuições de cargo especificadas. A observação foi no período do ano letivo de 2024, sendo um bimestre escolar em cada unidade de ensino. Em cada escola, observamos uma semana em cada sala de aula, tanto da creche quanto da pré-escola.

Esse estudo, teve as seguintes questões como norteadoras:

- O direito à educação infantil o acesso e à qualidade tem se efetivado diante das relações público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil-OSCs no município de Uberlândia/MG?
- No que se refere à oferta de vagas em instituições conveniadas com o poder público, a infraestrutura, a metodologia de ensino, as práticas pedagógicas e a formação docente são adequadas e atendem aos padrões mínimos de qualidade?
- A educação de qualidade socialmente referenciada está se efetivando no município de Uberlândia?
- Que impactos tem a implantação de parcerias/convênios de natureza público-privada nas escolas da rede pública municipal de Uberlândia-MG?

Para entender e responder a essas indagações, assim como analisar os objetivos específicos propostos nesta tese, estruturamos o trabalho em cinco seções, as considerações finais, referências, apêndices e anexo. A Seção I, constituída pela introdução, estão: os objetivos, o problema, o levantamento bibliográfico, o percurso metodológico e a estrutura do trabalho.

Na seção II, discorremos sobre as políticas neoliberais com enfoque na educação, fazendo uma análise delas e buscando compreender as políticas públicas para a educação infantil e a inserção da lógica de mercado bem como o avanço da privatização da educação. Apresentamos como objetivo específico nessa seção compreender as políticas neoliberais, com enfoque na educação, e seus desdobramentos quanto ao direito à educação infantil; historicizar a relação entre público e privado na educação, analisando o crescimento do Terceiro Setor no Brasil e as iniciativas que passam a estabelecer ‘parcerias’ entre as redes públicas e o setor privado, com a entrada da sociedade civil nas decisões e gerenciamento da educação.

O Estado neoliberal, estabelecido com as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, incluía privatizações e abertura financeira. Com isso, esse Estado gerencialista impulsionou as práticas empresariais, inclusive na educação. Nesse sentido, para muitos autores, a educação deixa de ser pública para ser privada, utilizando-se de recursos públicos.

Concordamos com a afirmativa de Pereira (2023, p. 286) que diz “de forma muito propícia para o mercado, o Estado transferiu as suas responsabilidades com a educação, mas, ao mesmo tempo, patrocina e mantém esse mercado com dinheiro público”.

Os governos subsequentes não promoveram mudanças significativas para enfrentar as estruturas do Estado Neoliberal, adotando políticas compensatórias, enquanto mantém o

modelo macroeconômico de privatização, termo substituído por um politicamente mais aceitável, a ‘parceria’.

Por essa lógica, a educação se torna um serviço que qualquer um pode oferecer, como disse a diretora da instituição: “é só achar quem quer”. Constrói-se, assim, um mercado educacional e, de acordo com a lógica neoliberal, cria-se um ambiente de livre concorrência, no qual a única função do Estado é garantir as condições necessárias para que esse mercado funcione, impulsionando o lucro e a sobrevivência dos empresários da educação, mas se esquecendo e/ou ignorando da realidade da maioria dos brasileiros, que não têm acesso às condições básicas de saúde, educação e segurança.

Para a implantação dessa lógica de mercado, criou-se um discurso que a esfera pública é ineficiente, e que os convênios entre o público e o privado são a solução dos problemas educacionais. Com isso, de forma articulada, promovem o desmonte da educação, enquanto engendram novas formas de apropriação dos fundos públicos pelo setor privado.

O novo modelo escolar para o qual tem caminhado a nossa sociedade baseia-se na sujeição da escola à razão econômica, em que a instituição de ensino perde a sua autonomia, formando e melhorando a qualidade da força de trabalho, reduzindo os gastos públicos e gerando ainda mais desigualdades sociais. Financiada pelo capitalismo, a lógica de mercado do modelo neoliberal propõe para as escolas ensinar as crianças a serem competitivas, tornando-as incapazes de pensar por si mesmas e de serem críticas.

A educação, por essa lógica, é vista como um serviço e não mais como um direito, afastando o Estado da sua obrigação com a oferta e justificando a sua privatização. A educação infantil não ficou fora dessa disputa do mercado educacional e a infância também está se tornando uma mercadoria.

A primeira etapa da Educação Básica é onde o Terceiro setor tem maior atuação, em um processo de desvalorização da escola pública, no qual os bebês e as crianças pequenas ficam desprovidos do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, que promova o seu desenvolvimento integral. Trata-se o homem como capital humano e a infância como um investimento, impondo um caminho em que a criança deverá trilhar, com práticas e objetivos padronizados, como é o caso da BNCC, visando a um futuro rentável.

Assim, a escola deixa de ser o local de formação do cidadão e adere a um novo modelo de bem privado, se limita a produzir o capital humano e a manter a competitividade tão valorizada nas empresas. Com o discurso de democratizar as escolas, ocorre, na verdade, a descentralização, a nova gestão, a padronização de métodos com o propósito de

competitividade. A escola pública começa a receber menos recursos, cria-se um discurso de menor qualidade e, portanto, de mais privatização.

Com isso, o direito à educação, mesmo amparado por leis e normativas, ainda não é ofertado sob os preceitos de igualdade, gerando uma educação desigual e excludente, e uma oferta de ensino que não garante a qualidade e a equidade. Isso fomenta a esfera privada, garantindo a inserção da lógica de mercado na educação, legitimada pela omissão do poder público e ainda caminhando para o fim do sistema público de educação.

Na seção III, nos propomos a compreender o conceito de qualidade na educação infantil, como esse termo aparece na legislação nacional brasileira e nos documentos nacionais, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, entre outros.

Nessa seção, analisamos também o conceito de qualidade na educação infantil, observando os seguintes aspectos: Condições de Funcionamento e Estrutura física das instituições de educação infantil; Formação e Valorização profissional da educação infantil; Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil; Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil; Gestão da educação e gestão escolar. O nosso objetivo para essa seção foi apresentar o conceito de qualidade na educação infantil, a relevância dos Indicadores de qualidade e identificar como o direito e a qualidade dessa etapa da Educação Básica têm se efetivado no município de Uberlândia.

A educação infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica e ganha legitimidade com a CF de 1988 e com a LDBEN promulgada em 1996. Essa etapa da educação foi sempre caracterizada por uma visão assistencialista, se limitando aos cuidados e à higiene. Porém, a nova legislação também trouxe novas perspectivas as crianças pequenas, sendo elaborada depois da CF de 1988 uma série de políticas educacionais embasadas em projetos, leis, decretos e emendas constitucionais, com a intenção de subsidiar a formação de currículos e políticas implementadas nas escolas de educação infantil.

A CF de 1988 e a LDBEN de 1996 indicam o dever dos municípios com a oferta da educação infantil em regime de colaboração com os estados e a União. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil- PNQEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI estabelecem princípios e procedimentos para orientar a primeira etapa da Educação Básica.

As DCNEI, reformuladas no ano de 2009, reconhecem as instituições de educação infantil como espaços de construção da cidadania infantil e ressalta a importância da qualidade no atendimento dessa etapa da educação, fazendo referência também à formação adequada dos profissionais para atuarem com as crianças pequenas. Já o Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado em 2001, apresenta uma preocupação com a infância, ao elaborar 25 metas específicas para a educação infantil. O documento determinou os padrões mínimos de infraestrutura das instituições de educação e estabeleceu a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil. Contudo, com a ausência de mecanismos concretos de financiamento, o Plano não passou de uma carta de intenções, revelando um descaso das políticas públicas com uma educação de qualidade.

O PNE aprovado em 2014 também trouxe importantes contribuições para a educação infantil, como a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de vagas na creche, a formação inicial e continuada dos docentes. Porém, mesmo com 20 metas próprias para a educação infantil, os dados do Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE revelam que elas não devem ser cumpridas até o final do ano de vigência.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC discorre sobre a importância da educação infantil e apresenta o conceito de infância. Esse documento foi elaborado em um período pós-golpe no Brasil, quando houve várias tentativas de impor medidas privatistas à educação e de regular a ação educativa. O referido documento se apresenta de forma prescritiva, como forma de controle do trabalho educativo, disponibilizando o mínimo de conhecimento à classe trabalhadora e consolidando uma tendência à redução do direito à educação. Ele explora, assim, as políticas e ideias neoliberais que visam destruir a educação pública de qualidade e, com isso, a educação segue sendo tratada como mercadoria.

O termo ‘qualidade da educação’ se apresenta em inúmeros documentos nacionais e internacionais. Muitas creches e pré-escolas iniciaram seu funcionamento em condições precárias, assim, as políticas no Brasil vêm se desenhando de modo a aprimorar a qualidade dessas instituições. O documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil trouxe em seu texto concepções e orientações para a construção e reforma/adaptação dos espaços que atendem à educação infantil. Ele trata da importância de os espaços serem lúdicos, dinâmicos, vivos, brincáveis e exploráveis. Já o PNQEI estabelece padrões de referência para o sistema educacional e o funcionamento das instituições

Os Parâmetros de Qualidade abordam a concepção de criança como sujeito histórico, elencando os seus direitos. Os Indicadores de Qualidade, elaborados em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), com a participação de pesquisadores, gestores, educadores, ativistas e outros grupos relacionados a área educacional, caracterizaram-se como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil. Assim, com base nesses documentos, os Parâmetros e os Indicadores de qualidade, elaboramos cinco categorias de análise, já mencionadas anteriormente.

Antes de adentrarmos nessas categorias, e ainda sobre o conceito de qualidade, a nossa concepção é que para uma educação ser de qualidade com equidade, ela deve possibilitar os recursos e as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam de acordo com as suas capacidades. Ela deve ser definida, envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, a partir das relações que ocorrem no espaço escolar. Isso envolve infraestrutura adequada, docentes capacitados, ambiente preparado e planejado com o intuito de desenvolver plenamente o educando, currículo, planejamento, gestão democrática, entre outros. Para isso, é necessário o financiamento adequado.

Portanto, como primeira categoria de análise, acreditamos que, para se ter qualidade na educação infantil, é necessário oferecer ‘Condições de Funcionamento e Estrutura física das instituições’. Essa etapa da educação, fortemente marcado pelo cunho assistencialista e de caridade, por muito tempo negligenciou às crianças esse direito à infraestrutura adequada, principalmente o município de Uberlândia, onde muitas escolas eram inicialmente casas que foram adaptadas, e que atualmente utilizam como política para oferta de vagas a abertura de salas de aula da educação infantil, em escolas do ensino fundamental, que não possuem estrutura adequada para essa etapa da educação.

A CF de 1988, ao afirmar o dever do Estado em garantir a educação infantil em creche e pré-escola para as crianças de até 5 (cinco) anos de idade, traz contribuições para a melhoria da qualidade da educação, como a adequação dos espaços físicos, acessibilidade, saneamento e segurança, móveis e equipamentos adaptados, entre outros. Compreender que essa etapa da educação possui especificidades implica respeitar e melhorar a sua qualidade, propiciando um ambiente que promova o bem-estar físico, mental e emocional das crianças.

O financiamento é fundamental para a expansão e a garantia de uma educação de qualidade. A primeira etapa da Educação Básica necessita de investimentos adequados que visem reduzir as desigualdades e garantir os padrões mínimos de qualidade e equidade.

Como segunda categoria de análise e indissociável a uma educação infantil de qualidade, temos a ‘Formação e Valorização profissional da educação infantil’. Essa etapa da educação, que sempre esteve vinculada a diversos órgãos governamentais, anteriormente a legislação vigente, já apresentava uma preocupação e uma exigência com a formação dos profissionais. Porém, a creche vivia outra realidade. Em sua maioria, a educação de 0 a 3 estava subordinada a órgão de bem-estar social conveniado com as prefeituras, onde raramente havia preocupação com o nível mínimo de escolarização dos profissionais.

Com a exigência de formação superior adequada aos profissionais docentes que atuam na educação infantil, houve então uma busca por formação e informação imediata. Com isso, ocorreu o aumento de instituições privadas na oferta de cursos na modalidade Educação a Distância – EaD.

Essa modalidade de ensino aprofundou processos de mercantilização do ensino superior e, como consequência, o afastamento do papel do Estado na implementação de políticas públicas que atendam à demanda de democratização do conhecimento. Essa participação agressiva do setor privado imprime um comportamento de alta lucratividade e baixa qualidade do ensino, tornando-se objeto de disputa do mercado educacional.

O professor é uma peça-chave no processo educativo; por isso a sua formação adequada é fundamental para que se promova uma educação infantil de qualidade. Existe, assim, a necessidade de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, que contemplem a formação inicial e continuada, melhores condições de trabalho, salários e carreira.

Na terceira categoria de análise discorreremos sobre a ‘Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento na educação infantil’. Muitos documentos, como vimos, se dedicaram a definir um currículo a ser seguido pelas instituições de educação. Contudo, para além do conteúdo, o currículo são as práticas cotidianas com ou sem intencionalidade que contribuem para a formação integral de cada criança e educando. Por isso, a importância e responsabilidade de cada instituição na elaboração de sua proposta pedagógica.

O que temos presenciado no município de Uberlândia, com o avanço do terceiro setor na oferta da educação infantil, é a presença de um currículo, muitas vezes de cunho religioso, que busca padronizar comportamentos e disseminar valores e crenças religiosas, impondo doutrinas tanto para os profissionais que nela atuam quanto para as crianças e comunidade familiar, o que vai na contramão de uma educação pública, laica e de qualidade.

A quarta categoria analisada como necessária para uma educação de qualidade temos as ‘Atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil’. Esse tópico se relaciona ao anterior, quando nos referimos às práticas pedagógicas exercidas nas instituições que atendem às crianças de 0 a 5 anos. O ato de brincar auxilia as crianças a compreender o mundo que os cerca, de forma alegre, prazerosas e criativa. Assim, as brincadeiras podem e são importantes aliados no processo de ensino e aprendizagem nessa etapa da educação, se constituem como um direito e devem ser asseguradas pelas instituições de ensino.

A criança aprende por meio das interações que estabelece com as outras crianças, com os adultos e como o meio. Logo, a atividade lúdica fomenta essa interação com o meio social. Com isso, é muito importante que os profissionais estejam preparados e abertos para acompanhar as crianças no cuidado, nas brincadeiras e no educar a que estão associados, promovendo experiências significativas e com um propósito educativo, fomentando a qualidade dessa etapa da educação.

Na quinta categoria de análise, acreditamos que para se obter a tão referenciada qualidade, é necessária uma ‘Gestão democrática – relação com as famílias e com os profissionais’. A gestão democrática busca se contrapor à administração centralizada e autoritária, promovendo práticas e relações participativas no interior da escola.

A gestão da educação envolve também a dos recursos humanos e financeiros, e quando nos referimos ao objeto de estudo dessa tese, afirmamos que cada dia mais temos empresas privadas, denominadas sem fins lucrativos, fazendo uso dessa gestão para administrarem os bens e o dinheiro público, mas sem realmente se comprometerem com o ideário de uma gestão democrática.

Assim, nessa seção, identificamos um avanço da legislação referente à primeira infância; porém, é necessário criar mecanismos para que realmente se efetivem, promovendo uma educação de qualidade para todos. Discorremos também sobre a mercantilização da educação e como o Terceiro setor tem crescido em relação à oferta da educação por meio dos convênios.

O conceito de qualidade da educação ainda é algo complexo e impõe desafios sobre sua operacionalização. Retomando à afirmativa de Carreira e Pinto (2007, p. 9) “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”! É necessário que se criem mecanismos e políticas para que a educação se efetive sob os preceitos de igualdade de condições, qualidade, permanência e equidade.

Na seção IV, delimitamos o campo de pesquisa, situando o leitor sobre a caracterização do município de Uberlândia-MG, as relações das OSCs no contexto da rede municipal de ensino e a caracterização das instituições coparticipantes da pesquisa. Nessa seção, tivemos como objetivo compreender as políticas públicas realizadas no município de Uberlândia-MG, que mantêm contrato com as OSCs, garantindo a inserção da lógica de mercado na educação pública municipal.

Desse modo, destacamos que o município de Uberlândia possui um protagonismo tanto no Estado de Minas Gerais, quanto no Brasil, ocupando o segundo lugar como um dos maiores Produto Interno Bruto – PIB do estado de Minas Gerais e a vigésima sétima posição no Brasil. De acordo com os dados do Portal da Transparência, nos anos de 2014 a 2024, houve um crescimento de 150% das receitas municipais, destacando a força econômica de Uberlândia.

Mesmo com esse protagonismo, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo demográfico de 2022, o município de Uberlândia possui 24 favelas ou comunidades urbanas²⁴, sendo uma delas a quarta maior favela de Minas Gerais, com 13.136 moradores em 4.473 domicílios. Ainda de acordo com esse levantamento, na maior cidade do Triângulo Mineiro, quase 32 mil (31.985) pessoas moravam nessas localidades em 2022. Esse número representa 4,5% da população da cidade.

Duas escolas pesquisadas estão localizadas em comunidades urbanas, por isso, em entrevistas ou diálogos na instituição, as profissionais citam com frequência que se trata de uma comunidade carente. Ainda de acordo com os dados do IBGE, a idade mediana da população residente nessas comunidades é de 28 anos, mostrando uma concentração de jovens adultos em idade economicamente ativa e que, possivelmente, não tiveram condições de acesso à moradia por outros meios.

A oferta da educação por meio de convênios, principalmente nessas localidades, revela uma prática excludente do município. Com o argumento de atender à demanda urgente da população, terceirizam as escolas, se preocupando com a matrícula e não com a qualidade, ofertando uma educação desigual e privando a criança de seu direito a uma educação pública e de qualidade.

Conforme já apresentado, Uberlândia hoje conta com 67 (sessenta e sete) unidades escolares denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e 50 (cinquenta) unidades escolares mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs, demonstrando que

²⁴ Em 2024, o IBGE deixou de usar “aglomerados subnormais” e passou a adotar “favelas e comunidades urbanas”.

o conveniamento com as instituições privadas tem sido a opção do município para a expansão do atendimento da educação, ou seja, tem se utilizado em larga escala o uso da privatização na oferta da educação infantil, o que pode ser um meio para o aumento da oferta de vagas, porém, isso envolve a gestão do público sendo efetivada pelo privado. Isso revela a fragilidade e/ou omissão do poder público tanto na oferta quanto na fiscalização desta etapa da educação. Vale ainda destacar que a não efetivação do direito à educação sob os preceitos de igualdade, gera o desenvolvimento da educação infantil de forma desigual e excludente no município e não garante a qualidade da educação, que é direito das crianças.

Ao analisar as entrevistas das gestoras das unidades escolares, questionamos sobre a sua percepção referente às políticas educacionais do município, relacionadas ao crescimento significativo dos convênios com as OSCs para a oferta da educação. As quatro entrevistadas foram unânimes em responder sobre a questão financeira, afirmando que a prefeitura não daria conta da demanda sozinha e precisa das OSCs para fazer o “trabalho de administração, com essa subvenção deles”. Esses dados se revelam incoerentes quando comparamos com as receitas e com a potência econômica que o município de Uberlândia representa. Na prática, essas organizações da sociedade civil fazem a administração de um bem público, utilizam de prédios construídos com verbas públicas, recebem a subvenção, alimento, materiais pedagógicos, brinquedos, parques, kit escolar, uniforme e salário dos profissionais com a verba pública sendo investida em instituições privadas.

A educação é um campo de disputa. Assim, as políticas públicas, assim como as legislações voltadas para a educação, buscam definir a forma de atuação dos vários atores que permeiam o campo educacional, sempre em busca das melhores oportunidades de investimentos. É assim que se desenvolve a legislação referente ao Terceiro setor, promovendo uma verdadeira transferência das atividades estatais para o setor privado, constituindo em um instrumento de privatização, principalmente no campo das políticas sociais.

Além da instituição pesquisada, Uberlândia possui convênio com mais outras 20 instituições mantenedoras. Em uma das falas, de uma gestora entrevistada afirma que “o intuito deles (PMU) é passar mais ainda para as OSCs, só achar os que quer e eles vão passar”. Dessa forma, o município segue omitindo-se da obrigação de gerir essa etapa da educação, e o crescente número de convênios/parcerias revela a contribuição para o fim do sistema público de educação e para o fomento da esfera privada.

Na seção V desta pesquisa, apresentamos os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, intitulada ‘A qualidade da educação infantil ofertada nas instituições mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs’. Tivemos como objetivo realizar essa análise, observando aspectos como o trabalho e formação docente, prática pedagógica, metodologia de ensino, proposta curricular e infraestrutura. Indicamos o percurso em que se desenvolveu a pesquisa durante o ano letivo de 2024, o perfil dos participantes e analisamos as categorias já mencionadas a partir dos dados colhidos.

Com isso, tivemos os seguintes resultados: em relação à infraestrutura, as escolas pesquisadas atendem às demandas de acessibilidade e saneamento básico, como água, esgoto e energia elétrica. Sobre os espaços, identificamos que duas escolas foram planejadas inicialmente como comunidade terapêutica e adaptadas para receber a educação infantil. Por meio de reformas realizadas no prédio da instituição, foi possível promover espaços adequados; contudo, em uma das unidades, as salas de aula são pequenas, no formato de quartos e a estrutura do bloco em que ficam essas salas é semelhante a dormitórios. Isso faz com que sejam pouco arejadas, revelando a continuação da oferta de uma educação assistencialista e precarizada.

As outras duas escolas são novas, construídas e cedidas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, revelando que a administração da educação inclui também a de bens e de prédios públicos. Todas as unidades escolares possuem área externa ampla com muitos brinquedos subsidiados pela PMU, e boas condições para o brincar, porém a necessidade constante de ordem e organização limita esse meio, dificultando a efetivação do direito as brincadeiras. A maioria dos profissionais se mostram satisfeitos com a infraestrutura das escolas, conforme responderam no questionário.

Sobre a formação e valorização dos profissionais da educação infantil, constatamos que a maioria das docentes possuem formação em nível superior em Pedagogia. As auxiliares de sala são formadas ou estão cursando graduação em Pedagogia, com exceção de onze, que não possuem e não estão cursando alguma formação específica para essa etapa da educação.

Identificamos também que 85% dessas profissionais cursaram ou estão cursando o ensino superior na modalidade EaD, em instituições privadas diversas, fomentando a iniciativa privada no ensino superior, mas principalmente, levando à baixa qualidade na formação inicial desses professores, limitando a oferta de uma educação infantil de qualidade.

Sobre o trabalho da professora e da auxiliar de sala, notamos que buscam trabalhar dentro do mesmo projeto; entretanto, cada uma com o seu planejamento, em um movimento de

muita construção de materiais e atividades impressas produzidos por todos, restando pouco espaço de tempo para as brincadeiras. As auxiliares de sala, assim como as professoras, realizam atividades, ficam com a mesma quantidade de crianças, fazem planejamento, mas não recebem o mesmo salário. De acordo com as entrevistas com as gestoras, a diferença de funções está na parte administrativa e na carteira assinada, pois as professoras têm que fazer diário e reunião de pais, e as auxiliares não. Essa é a diferença do cargo, revelando uma desvalorização desses profissionais e uma preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, visto que a exigência de formação adequada é apenas para a docente.

Muitas profissionais responderam estar satisfeitas em relação a essa categoria, porém também tivemos respostas sobre a falta de valorização, o excesso de projetos, a sobrecarga de trabalho e a falta de empatia com a equipe por parte da gestão. Durante as observações, vimos que muitas profissionais se sentem cansadas e pouco motivadas em relação ao seu agir docente, sempre pressionadas a manter a disciplina com as crianças. Esses fatos interferem na qualidade do trabalho dessas profissionais, que são a peça-chave para a promoção de uma educação infantil de qualidade.

Em relação à proposta pedagógica, o currículo e Planejamento na educação infantil, nessas instituições o Planejamento Anual é feito pela equipe gestora por meio das supervisoras das quatro unidades, sem levar em consideração a participação dos profissionais e da comunidade escolar. Todo ano esse documento é reavaliado e repassado às profissionais para ser executado durante o ano. O PPP também não tem a participação da comunidade escolar em sua elaboração. De acordo com os Planejamentos Semanais, as profissionais seguem à risca o Planejamento Anual e os Campos de experiência e competências impostas pela BNCC.

Os planejamentos semanais são vistos pelas supervisoras frequentemente e elas procuram manter uma ordem e um padrão nas atividades desenvolvidas nas escolas, sempre escrevendo e orientando os próprios planos de aula das profissionais. Esse padrão se repete nos projetos realizados pela instituição para as quatro unidades, que não levam em consideração a realidade e as vivências das crianças/ são projetos prontos, feitos por pessoas que não estão na sala de aula, no contato direto com as crianças. Alguns desses projetos são executados mais com a intenção do registro e divulgação em redes sociais do que propriamente da aprendizagem, não conferindo significado para as crianças.

Além disso, essa instituição é de cunho evangélico; com isso, entre os projetos, existe a imposição de valores e comportamento, seguido de orações e mais registro, o que se configura como algo distante da educação pública, laica e de qualidade. Além disso, há um agravante da

cultura do castigo, que gera muitos prejuízos emocionais as crianças e continuam sendo aplicados por profissionais para manter a disciplina e a ordem.

Convenientemente, essas instituições são subvencionadas a PMU, recebem verbas, materiais, kits escolares, uniformes, tudo de acordo com uma escola pública, mas, na prática, impõem uma doutrina religiosa, gerando uma educação desigual e excludente.

Sobre as atividades lúdicas e práticas educativas no cotidiano da educação infantil, as profissionais consideram o ato de brincar como algo importante, porém muitas não pensam essa brincadeira associada à aprendizagem nessa etapa da educação. Quando questionamos sobre o tempo destinado às brincadeiras, muitas foram enfáticas ao dizer: ‘depois das atividades, brincamos’, ou, ‘não sobra tempo para brincar por conta dos inúmeros projetos’. Quando pensamos, por exemplo, nos projetos, um deles é as ‘vivências do lar’, no qual as crianças são colocadas em situações do seu cotidiano, como ir ao mercadinho fazer compras (espaço organizado pela professora), ou brincar de lavar a roupinha. São situações que podem e devem ocorrer de forma lúdica; porém, muitas profissionais não veem dessa forma e atribuem uma sobrecarga no excesso de trabalho. Isso se deve muito à formação inicial e continuadas dessas profissionais que as impossibilitam de promover vivências e experiências lúdicas, mesmo tendo que seguir a ordem imposta pela instituição.

As escolas possuem muitos brinquedos, parques, área externa, porém vimos um excesso de confecção de materiais tanto por parte das professoras, que precisam seguir um cronograma, quanto das profissionais auxiliares de sala, que são responsáveis pela produção de materiais para as duas exposições que acontecem durante o ano. Um exemplo de uma situação observada pela pesquisadora, no dia 12/03/2024, foi de uma turma de G3 dividida em três grupos. Na sala, a professora trabalhou a coordenação motora, fazendo uma árvore com bolinhas de crepom. Do lado de fora, uma das auxiliares de sala fez a vogal E, também com bolinhas de crepom, e a terceira monitora estava pintando a capa de um livrinho com as crianças. Nesse dia, não houve momento para as brincadeiras e, de acordo com o cronograma da escola e as exigências do registro, esse não foi um dia isolado, em que pouca atenção se dá ao ato de brincar.

Sobre a gestão da educação e a gestão escolar, as diretoras das unidades escolares possuem vínculo familiar entre si com a direção e presidência da instituição. A escolha para esse cargo não segue parâmetros democráticos ou de qualidade. Um exemplo é a gestora de uma das unidades, que é formada em Pedagogia há pouco tempo, atuava na instituição em outra função, e por não poder continuar exercendo, foi transferida para supervisora. Ela atuou por apenas seis meses, até finalizar a graduação e já assumiu como gestora escolar de uma das

unidades pesquisadas. Não estamos aqui julgando a competência dessa profissional, mas a forma de escolha para atuar em um cargo administrativo tão importante e relevante em uma unidade escolar.

Existe um distanciamento entre os profissionais e a gestão. Não identificamos formas participativas da equipe de profissionais e da comunidade escolar, e a gestão não está se efetivando de forma democrática. Os profissionais não possuem autonomia no desenvolvimento de seu trabalho, desenvolvendo sempre o que é imposto na forma de trabalho da instituição.

Assim, concluímos que o direito à educação infantil, o acesso e à qualidade não têm se efetivado diante das relações público-privadas com as Organizações da Sociedade Civil-OSCs no município de Uberlândia/MG. O poder público municipal optou pelo conveniamento com as OSCs para o atendimento da demanda da Educação Infantil, dado esse que se confirma com a crescente atuação dessas entidades mantenedoras na oferta dessa etapa da educação, e o avanço da privatização, que impacta diretamente no direito à educação de qualidade.

Esses convênios, oferecem por parte da Prefeitura Municipal de Uberlândia, a estrutura técnica e financeira para a atuação das instituições privadas por meio de aporte financeiro, material e condições estruturais como os prédios públicos. Questionamos também, que impactos tem a implantação de parcerias/convênios de natureza público-privada nas escolas da rede pública municipal de Uberlândia-MG.

O que se revela é um discurso que desqualifica a oferta de educação pública, indicando as instituições privadas como solução para os problemas da educação, o que fomenta o processo de privatização da educação infantil e reflete de forma direta no direito à educação de qualidade nos aspectos de formação inicial e continuada dos profissionais, práticas pedagógicas cotidianas, condições de trabalho, currículos e planejamentos, gestão da educação. Esses são elementos importantes no oferecimento de uma educação de qualidade na educação infantil.

Em síntese, estudos sobre a concepção de infância, o direito à educação infantil, qualidade na oferta dessa etapa da educação básica e privatização da educação não se esgotam nesse trabalho. Sua continuidade possibilitará à sociedade conhecer e discutir ainda mais as especificidades da educação infantil e como esta etapa da educação básica tem sido ofertada, ou não, pelo poder público.

Em vista disso, consideramos que sejam relevantes futuras pesquisas que tenham como foco a realidade de cada OSC, abrangendo mais instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, com a intenção de ampliar o olhar e ter uma perspectiva da totalidade dessa oferta da educação. Valeria questionar, por exemplo, como é a infraestrutura dos locais

onde as OSCs atendem aos estudantes? Os profissionais que trabalham nessas instituições têm formação adequada? Como se realizam as práticas educativas dessas escolas?

Essa pesquisa buscou compreender esses aspectos considerados importantes para a oferta de uma educação de qualidade; contudo, nos limitamos a apenas uma instituição conveniada. É importante que mais pesquisas sejam realizadas sobre os serviços educacionais prestados por meio dos convênios entre o poder público e o setor privado, visto que essa política vem sendo difundida e com risco de privatização total do ensino público, principalmente da educação infantil. Por isso, a importância de investigar, analisar e cobrar políticas públicas que monitorem e implementem procedimentos para a garantia do padrão mínimo de qualidade da educação, assegurando esse direito à toda a população.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.
- ALVES, G. **O Estado neoliberal no Brasil**: uma tragédia histórica. Marília, SP: Projeto Editorial Praxis, 2024.
- ANDRADE, LBP. Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação. *In*: ANDRADE, LBP. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 jan. 2026.
- 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. do C. (org.). **Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender**. Uberlândia, MG: Regência e Arte Editora, 2017. p. 2952.
- ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/5341/2589/17968 Acesso em: 10 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n6.5341>
- ÁVILA, É. G. B. **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. 2023. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7036>.
- BARBOSA, I. G. et al. **A BNCC e a Regulação da Educação Infantil**: Perspectiva Crítica. CONAPE, 2018.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Acesso em: 13 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, A.; ARCAS, P. H.; OLIVEIRA, A. S. de. Qualidade da educação básica: uma revisão conceitual. *In*: SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, Gustavo Henrique (Orgs). **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**: contribuições conceituais e metodológicas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf Acesso em: 26 set. 2024.

BASTOS, D. M. CARDOSO, S. H. SABBATINI, R. M. E. **Uma visão geral da EaD**. 2000. Disponível em: <http://edumed.net/cursos/Edu>. Acesso em 26 nov. 2025.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 241- 271, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.99946>

BONDIOLI, A.; MORO, C.; BRANCO, J. C.. **Apresentação**: Sobre o debate acerca da qualidade e da avaliação em Educação Infantil. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n. 41763, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gWqwZGHhgVCmr9yTyvZwZdv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e105580>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2026. Versão online (STF - e-book).

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998 que 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999 que 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. **Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

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, 104p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime dos servidores públicos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em 31 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999 que 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura 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: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 24 de junho de 2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília,

2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 31 mar. 2026.

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: 23 ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg – 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 23 ago.2024.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

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, 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade da educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Retrato da Educação Infantil no Brasil – Relatório de Análises** (2025). Brasília, DF: MEC, 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?** 2. ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQieducativo_2Edicao.pdf Acesso em: 25 set. 2024.

CAMPOS, M. M. A Legislação, as Políticas Nacionais da Educação Infantil e a Realidade: Desencontros e Desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>

CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 891-916, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7e07/8e01f4afd6e78af45d024d68bc97f28938a.pdf> Acesso em: 10 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32009>

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, DF: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf> Acesso em: 17 jul. 2021.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQiRoxo_final_23out2007.pdf Acesso em: 25 set. 2024.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. 2005. 224f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENCI, A. V. Neoliberalismo, capital humano. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

CHAUÍ, M. **Democracia e a educação como direito**. A terra é redonda, 2021.

CÔCO, V. *et al.* O Plano Nacional de Educação: Desafios no campo da Educação Infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n37.5553>

CORSINO, P. BRANCO, J. C. Avaliação de contexto na educação infantil: uma escolha para pensar a melhoria das práticas educativas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 1012-1026, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32016>

CORREA, B. Educação e cuidado da pequena infância: embates entre o direito e a lógica do mercado. In: FARIA, A. L. G. de. SOBRINHO, R. S. M. (orgs.). **Na colisão do Neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

CORREA, B. C. Considerações sobre a qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfddBr3396VMvzsgkbC/?format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200005>

COSTA, L. C. da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, SP, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11922/8632>. Acesso em: 17 jul. 2021.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117 – 126, Jan.-Jun., 2012. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383>

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: um desafio em andamento em face das condicionalidades para a educação pública a partir das redes políticas e ideológicas instauradas no âmbito da sociedade política e civil. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, Porto Alegre, v. 41, e151401 – 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/151401/97455>. Acesso em: 10 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.21573/vo41n12025.151401>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>

DOURADO, L. F. **PNE, Políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. (Meio Eletrônico). Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DOURADO, L. F.; SILVA, M. V. Contribuições da sociedade civil na elaboração do PNE: amálgamas entre a defesa da educação pública e as lutas contra a privatização. *In*: DOURADO, L. F.; SILVA, M. V. (Orgs.). **O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado**: desafios prementes para sua tramitação e materialização. [recurso eletrônico], Brasília, DF: Editora Anpae, 2025.

DUARTE, J. R.; MOTA, E. A. O lúdico no processo de Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FALCIANO, B. T. NUNES, M. F. R. Qual é o valor de uma educação infantil de qualidade? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e3843, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469838435>

FARENZENA, N.; PINTO, J. M. de R. Potenciais e limites do Fundeb para financiar as metas do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 45, e286474, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.286474>

FÁVERO, A. A.; PIRES, D. de O.; CANSALTÉR, E. Escola Conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre a prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 110-130, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v27il.10577>

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

FERNANDES, F. S. Gestão da Educação Infantil: desafios, necessidades e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e90387, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.90387>

FILGUEIRAS, L. A. M. **O neoliberalismo no Brasil**: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FILIPE, F. A. *et al.* Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 13 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902296>

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024)**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>

FREITAS, L. C. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do Iterra**. Ano VII, nº 14. Dezembro de 2007.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 36, p. 137-153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

FREITAS, L. C. Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante. *In: Avaliação Educacional*. Blog do Freitas, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 16, n. 48, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

GALLO, S.; MENESES, F. A. G. F. Neoliberalismo: a colonização da infância pelo capital. *In: FARIA, A. L. G. de; SOBRINHO, R. S. M. (Orgs.). Na colisão do Neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 nov. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A EaD: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. *In: JOSÉ FILHO, Mário; ; DALBÉRIO, Osvaldo (Org.). Desafios da Pesquisa*. 1. ed. Franca: UNESP, 2006.

JÚNIOR, C. Z. de S.; MIGUEL, L. F.; FILGUIRAS, L.. O terceiro governo Lula: limites e perspectivas. **Caderno CrH**, Salvador, v. 36, p. 1-10, e023024, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.55403>

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, S. **Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdFdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000100002>

KUHLMANN Jr., M. Instituições pré-escolares assistencialista no Brasil (1899-1922). *In*: KUHLMANN, Jr. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-109.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Tradução Fabio Creder 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. São Paulo, SP: Cortez, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, E.M. Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais em prol da educação. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. XXIX, p. 40-59, 2019.

MINARELLI, M. N. **Educação e religiosidade evangélica nos meios populares: expectativas das famílias sobre escolarização e educação moral**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2020.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. *In*: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 173-200.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTERO, P. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 167-183, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-85872012000100008>

MORAES, D. de F. G. **A educação a distância e a formação docente**. 2016. 150f. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.248>

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [s. n.], 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

NOMA, A. K. LIMA, A. do C. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/304>. Acesso em: 26 nov. 2025.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de. ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002 p. 15-43.

OLIVEIRA, N. L. de; CARVALHO, F. A. F. Financiamento da educação básica de qualidade: os caminhos e descaminhos até o novo Fundeb. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 198-212, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57781>

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PEREIRA, M. A. L. **O financiamento no contexto das "parcerias" público privadas com as Organizações da Sociedade Civil OSCs: repercussões no direito à educação infantil em Uberlândia – MG**. 2023. 325f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.250>.

PEREIRA, M. A. L. **A política pública para o atendimento da educação infantil no contexto das relações público-privadas em municípios de Minas Gerais e o direito à educação: o que dizem os dados?** 2025. Relatório final do estágio pós-doutoral. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

PINAZZA, M. A. Formação de professores da educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RANIERI, N. B. S. Hard-cases e leading-cases no direito à educação: o caso das cotas raciais. In: RANIERI, N. B. S.; RIGHETTI, S. (org.). **Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, G.W. Direito à educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

RODRIGUES, C. H. L.; JURGENFELD, V. F. O neoliberalismo no governo Itamar Franco: uma análise de sua política de privatizações. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, v. 60, maio/ ago. 2021. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/698> . Acesso em: 9 set. 2025.

RODRIGUES, M. *et al.* Indicadores de qualidade na educação infantil: entre políticas e práticas. **Cuadernos de educación y desarrollo**, v. 17, n. 4, p. 01-20, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n4-125

ROMÃO, F. P. **Educação infantil em contexto de pandemia (COVID-19)**: direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8076>

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar.2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, J. B. dos; JÚNIOR, L. de S. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i24.3685>.

SANTOS, D. A. do N. dos; CARVALHO, D. A. D. de. Pedagogia de projetos na Educação Infantil: significados gerados na tematização da prática. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.62636>

SANTOS, S. V. S. de. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, e.188125, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>

SANTOS, S. E. dos. Prefácio. As crianças que nos perdoem... ou não!. In: FARIA, A. L. G. de; SOBRINHO, R. S. M. (orgs.). **Na colisão do Neoliberalismo**: infâncias, políticas e relações sociais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SILVA, I. G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, v. 7, p. 81–94, 2001. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i7.18778>

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, ago. 2006, v. 11, n. 32, p.211-225, ago.2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200002>

TRIPODI, Z. F. Educação infantil: da diversidade de oferta aos novos locais de governança. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 383-392, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21890>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: declaração de Incheon e marco de ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 26 set. 2024.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento referência Plano Municipal de Educação**. Uberlândia: SME, 2014. (texto digitado)

UBERLÂNDIA. **Lei Municipal nº 12.209**, de 26 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/4675.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 17.415, de 28 de dezembro de 2017. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, n. 5286, 2017. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2019/06/5286.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia**: educação infantil. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. 266 p.: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizescurricularesmunicipais/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

UBERLÂNDIA. **Projeto de Lei Ordinária nº 356/2025**. Aprova novo programa de valorização de ativos públicos em Uberlândia, Minas Gerais. Uberlândia: Câmara Municipal, 2025. Disponível em: <https://www.camarauberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2026.

UBERLÂNDIA. **Lei Ordinária nº 14.409, de 21 de maio de 2025**. Institui o Programa de Aceleração de Desenvolvimento Urbano e dá outras providências. Uberlândia, MG: Leis Municipais, 2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

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: 2 out. 2023.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas SP, v. 23, n. 80, p.96107, set.2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010173302002008000007>.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C. **Educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

VIEIRA, L. F.; SILVA, F. R. Infraestrutura de creches e pré-escolas em Minas Gerais: o que revelam os dados e indicadores educacionais (2021). In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2023, Manaus **Anais [...]**. Manaus: ANPED, 2023. Disponível em: https://anaais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_33_36. Acesso em: 10 jan. 2026.

XIMENES, S. B. O Ensino Religioso as Escolas Públicas Brasileira: do Direto à Liberdade de Crença e Culto ao Direito à Prestação Estatal Positiva. *In*: RANIERI, Nina. **Direito à Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COLETA DE DADOS COM OS GESTORES DOS CENTROS EDUCACIONAIS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA CONVENIADA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

I-PERFIL DO ENTREVISTADO:

- Quanto tempo (ano) atua como gestor?
- Qual a sua experiência profissional na área da educação?
- Formação Profissional: Graduação: _____
- Pós-Graduação Lato sensu e Stricto Sensu: _____
- No exercício de sua função, quais são as dificuldades e alegrias experienciadas?

II- OBSERVAÇÕES QUANTO AO TRABALHO DESENVOLVIDO NA 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 da instituição de educação infantil?
- Quais estratégias são priorizadas no atendimento e garantia do direito à educação de qualidade?
- Como acontece o planejamento e o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos profissionais no espaço escolar?
- Quais ações ou projetos vêm sendo desenvolvidos nessa instituição de ensino?
- Como é realizado o trabalho pedagógico dos profissionais no espaço da sala de aula com as crianças que frequentam a educação infantil?
- Na sua perspectiva, como os profissionais da instituição percebem e exploram esse conceito de infância, construindo uma educação de qualidade?

b) INFRAESTRUTURA (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 dos centros educacionais as que colaboram para o desenvolvimento de um aprendizado de qualidade?
- Como você avalia os espaços físicos dessa instituição de ensino?
- O que precisa ser modificado ou adaptado nesses espaços para receber mais crianças com atendimento que garanta a qualidade de todos?

c) **FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS:** a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças influencia diretamente na qualidade da educação.

- Quem são os profissionais que atuam nos centros educacionais, e como são preparados para atenderem a educação infantil?
- Quais são as turmas e qual a composição do quadro de funcionários?
- Quais são as distinções entre o cargo de Professor e o cargo de Profissional de Apoio?
- Quais são os critérios para a contratação de Professor e Prof. de Apoio? Há uma seleção? Como é definido a remuneração?
- Como se dá a formação do cargo de Professor e o de Profissional de Apoio? Há professores habilitados no médio normal ou curso superior em todas as turmas?
- Quais são os espaços e oportunidades de formação continuada para os profissionais que atuam na educação infantil?
- Como são as condições de trabalho dos profissionais?
- 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 Profissionais de apoio auxiliam no trabalho pedagógico?

d) **OPINIÃO PESSOAL:** são questões gerais que estão diretamente relacionadas aos objetivos e à problemática da pesquisa.

- Para o município universalizar a pré-escola e aumentar o número de vagas para os alunos de 0 a 3 anos, verificamos que houve um crescimento significativo de convênios firmados com as Organizações da Sociedade Civil- OSC, 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 pela instituição para garantir o direito à educação de qualidade?
- Quais são os desafios encontrados para atender toda a demanda que chega até a escola quanto à procura por vagas na educação infantil?
- Como analisa o trabalho desenvolvido pelas profissionais de educação da sua instituição em relação ao atendimento das crianças?
- E como é a relação e o contato dos profissionais com as famílias?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO APLICADO

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS COM OS PROFISSIONAIS DOCENTES QUE ATUAM NOS CENTROS EDUCACIONAIS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA CONVENIADA COMA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

- Este questionário foi desenvolvido com a intenção de compreender melhor a formação e o trabalho docente, e as práticas pedagógicas dos profissionais de educação, das Escolas de Educação Infantil conveniadas do município de Uberlândia/MG.
- Agradecemos a participação e informamos que o preenchimento dos seus dados não acarretará divulgação dos nomes dos participantes, será utilizado as informações do questionário para fins da pesquisa intitulada: A QUALIDADE NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS EM UBERLÂNDIA-MG, desenvolvida por Laís Hilário Alves, respeitando o sigilo da identidade dos participantes.

I-PERFIL DO PARTICIPANTE

- Gênero
() masculino () feminino ()outro () prefiro não responder
- Idade: _____
- Tempo de atuação na profissão docente? _____
- Tempo em que atua nessa Instituição de Ensino? _____
- Formação Profissional? _____
- Pós-Graduação Lato sensu e/ou Stricto Sensu? _____
- Professora () Auxiliar de Creche ()

II- OBSERVAÇÕES QUANTO AO TRABALHO DESENVOLVIDO; PLANEJAMENTO; INFRAESTRUTURA; FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO.

Em relação as questões e aos aspectos mencionados acima, marque apenas uma opção.

Questões/Aspectos	Completamente Satisfeito	Parcialmente Satisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Completamente Insatisfeito
Formação continuada ou em serviço				
Carga Horária de Trabalho				
Salário				
Valorização da Sociedade (pais, comunidade, instituição)				

Assistência para adequação da formação				
Sentimento em relação a tua profissão				
Estrutura Física para desenvolver o trabalho docente (sala de reunião, planejamento, banheiros, refeitório, sala de atendimento, etc...)				
Teu sentimento com relação ao teu agir docente				

- Como você se sente em seu ambiente de trabalho?

- Quais são as dificuldades e as positivities vivenciadas em sua profissão?

- Como realiza o planejamento das atividades de docência?

- Como compreende a Educação Infantil e quais os aspectos que considera necessário para uma docente possuir para realizar sua prática?

- Para você, qual a importância do brincar na educação infantil?

- Como você organiza as atividades lúdicas na escola?

- Qual o tempo dedicado à brincadeira durante as aulas?

-
- Quais as condições para o brincar nesta escola?

-
-
- Espaço para apontamentos e ponderações que julgar necessário.
-
-

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A qualidade na oferta da educação infantil e as relações público-privadas em Uberlândia-MG”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Laís Hilário Alves e Lúcia de Fátima Valente.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar a oferta da educação infantil no município de Uberlândia-MG, que se realiza por meio da relação público-privada estabelecida com as Organizações da Sociedade Civil - OSCs, observando aspectos como trabalho e formação docente, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e infraestrutura para a garantia da qualidade da educação ofertada nessas instituições.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Laís Hilário Alves e entregue aos participantes pessoalmente em cada centro educacional da Instituição pesquisada. Por meio de sua participação, após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE assinado, você concorda em contribuir com as informações da pesquisa.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

A coleta de dados acontecerá por entrevista semiestruturada com os gestores dos centros educacionais, nas dependências da própria unidade escolar pesquisada, marcando previamente um horário que melhor convier para o participante, a entrevista poderá ser gravada, mediante autorização do entrevistado, para fins de melhor transcrição das informações prestadas. Com os docentes que atuam na educação infantil, a coleta de dados será por meio de um questionário respondido de modo virtual/on-line, o link será enviado por cada diretor (a) escolar no grupo de *whatsapp* oficial da instituição, e respondido por meio da plataforma Google Forms. Ocorrerá também a observação das práticas pedagógicas dos docentes que concordarem em participar da pesquisa, sendo selecionada previamente as salas de aula em cada centro educacional pesquisado e informado aos professores e a equipe gestora. Informamos aos participantes que a entrevista está estruturada com 28 questões, incluindo a identificação do participante e com um tempo aproximado de 2h30min a 3h. Sobre o questionário, está estruturado com 23 questões, sendo que 8 delas são de múltipla escolha, estimamos que o participante levará aproximadamente 15min a 20min para responder.

Importante destacar que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada

Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Você não terá nenhum gasto e 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.

Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XL2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - 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. As gravações que forem feitas nas entrevistas, mesmo depois de transcritas, serão mantidas em um dispositivo local, e apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O material coletado com a entrevista e realização da pesquisa será arquivado em arquivo digital e guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Os riscos consistem em identificação dos participantes, no entanto, a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para que não haja hipótese alguma de identificação, uma vez que serão criados nomes fictícios para os Centros Educacionais pesquisados e códigos alfanuméricos para citar os depoimentos no decorrer da análise, havendo assim, um compromisso com o sigilo absoluto das identidades.

A pesquisa envolverá uma etapa online, que será o questionário. Reconhecemos que possui riscos decorrentes do ambiente virtual, como a invasão aos dados e a privacidade, e a divulgação de dados confidenciais. No entanto, a pesquisadora, compromete-se a tomar as medidas cabíveis para evitar que ocorra violação ao ambiente virtual, como manter os dados em seu computador pessoal e não em arquivo em ‘nuvem’, e não compartilhar em hipótese alguma, os dados coletados com terceiros.

No uso das tecnologias pode haver limitações quanto ao acesso à internet e/ou dificuldade para responder ao questionário em ambiente virtual. Para esses casos que eventualmente possam acontecer, o questionário poderá ser respondido de forma impressa, disponibilizado e entregue pela pesquisadora aos participantes da pesquisa.

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários.

Os benefícios serão colaborar com a reflexão sobre a qualidade da educação infantil ofertada no município de Uberlândia e sobre a relação público-privada estabelecidas para a oferta desta etapa da educação. A participação dos profissionais que atuam diretamente nos Centros Educacionais é de fundamental importância, como fonte principal de construção do *corpus* desta investigação. Estes profissionais irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, como colaboradores na construção de um espaço reflexivo sobre a sua atuação profissional, podendo contribuir para melhorar ou aprimorar suas condições de trabalho e práticas pedagógicas.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). 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, assinada e rubricada pelos pesquisadores. Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Laís Hilário Alves, telefone: (34) 99798-2808, e-mail: laishalves15@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 FAGED, 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/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo

telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU 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 2024

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE D

**INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS SOBRE
A FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS**

UNIDADE	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DA GRADUAÇÃO	MODALIDADE
Equipe G1				
Equipe G2				
Equipe G3				
Equipe 1º período				
Equipe 2º período				
Eventual/Apoio				
Diretora / Analista				

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A QUALIDADE NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS EM UBERLÂNDIA-MG

Pesquisador: LUCIA DE FATIMA VALENTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76987324.2.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.639.666

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2274204 e Projeto Detalhado (Projeto_CEP_Lais_2024.doc), postados em 18/01/2024.

INTRODUÇÃO

Trata-se de "um estudo de caráter qualitativo, com enfoque na qualidade da educação infantil ofertada pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs, por meio dos convênios estabelecidos com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, a partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros Educacionais que atuam nessa etapa da educação, observando ainda aspectos como o trabalho e a formação docente, metodologia de ensino e infraestrutura [...]".

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – qualitativa.

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: 6.639.666

(B) Tamanho da amostra – 50 participantes.

Trata-se de pesquisa qualitativa da área de ciências humanas. Os participantes da pesquisa serão 4 gestores e 46 docentes das unidades escolares estudadas. As pesquisadoras pretendem alcançar o maior Número possível de docentes. Esses números, anteriormente apresentados, são a população total do universo de estudo.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes

Recrutamento dos gestores das unidades escolares:

- "Foi realizada a apresentação da proposta da pesquisa a equipe gestora de cada unidade escolar e feito o convite para participarem da pesquisa como instituição coparticipante, mediante o aceite, foi informado que a pesquisa se iniciará apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Será realizado uma entrevista com cada diretor dos centros educacionais, totalizando 4 (quatro) entrevistas."

Recrutamento dos docentes:

- "A apresentação da proposta de pesquisa e o convite para a participação na coleta de dados com o corpo docente, será realizado de forma presencial em cada unidade escolar, por meio de reunião previamente agendada com a equipe gestora, de modo que não atrapalhe o funcionamento das práticas pedagógicas. Será entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) a todos os docentes que atuam na educação infantil, creche e pré-escola, convidando a participar da pesquisa por meio do questionário e informando que serão selecionadas algumas turmas para realizar a etapa de observação das práticas pedagógicas. "

- TCLE será obtido presencialmente com a assinatura do termo. "O Termo será entregue com um prazo de quinze dias para retorno e recolhimento. Após o retorno e recebimento dos Termos de Consentimento dos participantes dispostos a colaborar, será enviado o link do questionário em formato de formulário [...]. "

O referido link para o acesso ao questionário será enviado aos professores pelas diretorias das escolas, via grupo de whatsapp oficial, a pedido das pesquisadoras.

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: 6.639.666

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento

Local: A pesquisa será realizada na cidade de Uberlândia, envolvendo uma OSC, a qual é mantenedora de 4 unidades escolares. Os objetos de investigação serão essas quatro instituições de ensino, as quais estão situadas em diferentes bairros da cidade de Uberlândia.

Instrumentos de coleta de dados:

==> Entrevista semiestruturada

- Serão entrevistados 4 gestores, sendo um de cada unidade escolar.
- Serão agendadas as datas e os horários.
- Local da entrevista: na unidade escolar onde o participante trabalha.
- Número de questões: 28
- Tempo médio de duração: de 2h:30 min. a 3h.
- A entrevista será gravada em áudio.
- "As entrevistas serão transcritas e apresentadas aos participantes para leitura e confirmação do conteúdo. Após o consentimento, o conteúdo transcrito será analisado utilizando a análise de conteúdo. "

==> Questionário em ambiente virtual

- Será respondido pelos professores das unidades escolares estudadas.
- "Enviamos o link de um formulário para a equipe gestora de cada unidade escolar pesquisada, que irá repassar aos docentes por meio desse grupo oficial. "
- N. de questões: 28
- Tempo médio para responder: de 15 a 20 minutos.
- Segundo as pesquisadoras: "Caso seja solicitado, ou havendo limitações para responder ao questionário em ambiente virtual, o mesmo poderá ser respondido de forma impressa, disponibilizado e entregue pela pesquisadora aos participantes da pesquisa. "

==> Observação direta/participativa

- "[...] serão observados "o trabalho docente, suas práticas pedagógicas e a infraestrutura dos centros educacionais que favoreçam o desenvolvimento do educando [...]"
- "[...] serão selecionados no mínimo duas salas de aula em cada unidade escolar pesquisada,

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: 6.639.666

acordado previamente com a equipe gestora e mediante o aceite do docente ao convite de participar da pesquisa. [...].

- "Buscando minimizar a influência do efeito do observador, planejamos a presença do mesmo, várias vezes na sala observada, sem coletar dados, a fim de que professores e alunos se acostumem com a presença e possam agir com maior naturalidade durante a realização da observação. "

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – Serão participantes da pesquisa, os profissionais que atuam nos Centros Educacionais previamente selecionados, mantidos pelas Organizações da Sociedade Civil, na Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Esses profissionais serão os docentes que atuam na educação infantil, creche e pré-escola, por meio do questionário, e os gestores de cada instituição pesquisada, por meio da entrevista, e que apresentem livre interesse na investigação e assintam ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – "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 de participar do estudo."

CRONOGRAMA – Etapa de coleta de dados de 04/03/2024 a 20/12/2024.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio R\$ 3.850,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO – "Analisar a oferta da educação infantil no município de Uberlândia-MG, que se realiza por meio da relação público-privada estabelecida com as Organizações da Sociedade Civil - OSCs, observando aspectos como trabalho e formação docente, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e infraestrutura para a garantia da qualidade da educação ofertada nessas instituições. "

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

"- Compreender as políticas neoliberais, com enfoque na educação, e seus desdobramentos quanto ao direito à educação infantil.

- Historicizar a relação entre público e privado na educação.

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: 6.639.666

- Analisar o crescimento do Terceiro Setor no Brasil e as iniciativas que passam a estabelecer 'parcerias' entre as redes públicas e o setor privado, com a entrada da sociedade civil nas decisões e gerenciamento da educação.
- Compreender as políticas públicas realizadas no município de Uberlândia-MG, que mantêm contrato com as OSCs, garantindo a inserção da lógica de mercado na educação pública municipal.
- Identificar como o direito e a qualidade da educação infantil têm se efetivado no município de Uberlândia.
- Analisar a qualidade da educação infantil ofertada nas instituições mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil – OSCs, observando aspectos como o trabalho e formação docente, prática pedagógica, metodologia de ensino, proposta curricular e infraestrutura."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

- Possibilidade de identificação dos participantes, e/ou quebra de sigilo.
- "[...] Pode haver desconforto durante a gravação de áudio das entrevistas, medo de não saber responder, ou de ser identificado, mudança de postura diante da observação participativa, e ainda o risco da quebra de sigilo. "
- "[...] possui riscos decorrentes do ambiente virtual como a invasão aos dados e a privacidade, e a divulgação de dados confidenciais."
- "[...] o uso das tecnologias pode haver limitações quanto ao acesso à internet e/ou dificuldade para responder ao questionário em ambiente virtual. Para esses casos que eventualmente possam acontecer, o questionário poderá ser respondido de forma impressa, disponibilizado e entregue pela pesquisadora aos participantes da pesquisa.

==> Medidas que serão adotadas:

- "[...] Os pesquisadores terão postura ética no decorrer da coleta e análise de dados. "
- "[...] Esclarecer previamente todas as informações e objetivos que envolvem as pesquisas, com o intuito de transmitir segurança e confiança aos participantes durante todo o processo."
- "[...] a pesquisadora tomará todos os cuidados para que não haja identificação em hipótese alguma, sendo criados nomes fictícios para os Centros Educacionais pesquisados e códigos alfanuméricos para citar os depoimentos no decorrer da análise, havendo assim, um compromisso com o sigilo das identidades. "
- "[...] a pesquisadora compromete-se a tomar as medidas cabíveis para evitar que ocorra violação

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: 6.639.666

ao ambiente virtual, como manter os dados em seu computador pessoal e não em arquivo em 'nuvem', e não compartilhar em hipótese alguma, os dados coletados, com terceiros. ”

BENEFÍCIOS – “Este estudo busca colaborar com a reflexão sobre a qualidade da educação infantil ofertada no município de Uberlândia e quanto à relação público privada estabelecida para a oferta desta etapa da educação. Com isso, a participação dos profissionais que atuam diretamente nos Centros Educacionais é de fundamental importância, como fonte principal de construção do corpus desta investigação. Estes profissionais irão se beneficiar, pessoal e profissionalmente, como colaboradores na construção de um espaço reflexivo sobre a sua atuação profissional, podendo contribuir para melhorar ou aprimorar suas condições de trabalho e práticas pedagógicas.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 6.629.073, de 30 de janeiro de 2024, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - Pendência 1 – Quanto ao tamanho da amostra (arquivo intitulado “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2274204.pdf”, postados em 18/01/2024):

No caso dessa proposta: o “tamanho da amostra no Brasil”; “o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa e a soma dos “grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro”, devem ser iguais.

Adequar no Formulário da Plataforma Brasil e, se necessário na Folha de Rosto também.

RESPOSTA – “Conduta do pesquisador para sanar a Pendência 1 - No item “Tamanho da amostra no Brasil” foi acrescentado o seguinte texto:

De acordo com os dados prestados pelos gestores de cada centro educacional, estimasse uma média de quarenta e seis docentes que atuam na educação infantil, sendo dezessete na Unidade I, nove na Unidade II, dez na Unidade III, e dez na Unidade IV. E considerando ainda quatro entrevistas a realizar com cada um dos diretores escolares dessas instituições, serão cinquenta

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: 6.639.666

peças abordadas para a pesquisa”.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

P e n d ê n c i a 2 – N o p r o j e t o (a r q u i v o s i n t i t u l a d o s “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2274204.pdf”; Projeto_CEP_Lais_2024.doc, postados em 18/01/2024) consta: “[...] enviaremos o link de um formulário por whatsapp e para os participantes que preferirem, podemos enviar por e-mail. ”

Pendência 2.1 - Esclarecer como serão obtidos os contatos de WhatsApp dos docentes das unidades escolares para o envio do link de acesso ao questionário. Ressalta-se que dados pessoais (como número de telefone, WhatsApp, e-mail pessoal, etc) dos potenciais participantes da pesquisa não podem ser acessados sem o prévio consentimento dos mesmos. Adequar no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no TCLE.

Pendência 2.2 – Considerando a possibilidade de enviar o link do formulário por e-mail, fazer a adequação nos documentos em atendimento ao Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de modo a assegurar que o link para participação na pesquisa seja enviado por e-mail contendo um remetente e um destinatário, ou na forma de cópia oculta (Cco). Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA – No item “Procedimentos Metodológicos” o texto foi substituído da seguinte forma: A segunda etapa da coleta de dados por meio do questionário com os profissionais que atuam na educação infantil, será realizada em ambiente virtual. Já com o TCLE assinado de forma presencial e esclarecidas as dúvidas relacionadas a pesquisa. Por meio de informações prestadas pelos diretores escolares, cada centro educacional possui um grupo oficial de repasses por meio do aplicativo whatsapp, nesse grupo estão os gestores, analistas, docentes e demais funcionários. Enviaremos o link de um formulário para a equipe gestora de cada unidade escolar pesquisada, que irá repassar aos docentes por meio desse grupo oficial. Caso seja solicitado, ou havendo limitações para responder ao questionário em ambiente virtual, o mesmo poderá ser respondido de forma impressa, disponibilizado e entregue pela pesquisadora aos participantes da pesquisa. 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: 6.639.666

questionário está estruturado com 23 questões, sendo que 8 são de múltipla escolha.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendências atendidas.

Pendência 3 – No TCLE (arquivo intitulado Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf, postados em 15/01/2024):

Pendência 3.1 – Informar o local onde será realizada a entrevista com os gestores das unidades educacionais. Adequar no TCLE.

Pendência 3.2 – Fazer uma revisão geral da redação para facilitar a compreensão do Termo pelos participantes da pesquisa. Exemplos: i) "Por meio de sua participação, após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE [assinado], [você] concorda em contribuir com as informações da pesquisa. ii) [...] sendo [sendo] selecionada previamente as salas de aulas em cada centro educacional pesquisado e informado aos professores e a equipe gestora. " Adequar no TCLE.

Pendência 3.3 – Onde consta: "Com os docentes que atuam na educação infantil, a coleta de dados será por meio de questionário enviado pela plataforma Google formulários", esclarecer o participante que se trata de um questionário a ser respondido de modo virtual/ on line e explicar a forma ou meio pelo qual as pesquisadoras enviarão o link de acesso ao formulário que será respondido por meio da plataforma Google Forms. Adequar no TCLE.

Pendência 3.4 – Onde consta: "Informamos aos participantes que a entrevista está estruturada com 28 questões, incluindo a identificação do participante", informar o tempo estimado que o participante levará para responder o questionário.

RESPOSTA – "Acrescentamos o local que será realizado as entrevistas, que será na própria unidade escolar pesquisada, utilizando as dependências da escola; Realizamos uma revisão da redação; Esclarecemos a forma que o questionário será enviado e respondido (respondido de modo virtual/on-line, o link será enviado por cada diretor (a) escolar no grupo de whatsapp oficial da

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: 6.639.666

instituição, e respondido por meio da plataforma Google Forms). Informamos o tempo estimado para responder ao questionário, que levará uma média de 15 min a 20 min.”

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendências atendidas.

Pendência 4 – Quanto aos riscos da pesquisa – item Riscos (arquivos intitulados “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2274204.pdf”; Projeto_CEP_Lais_2024.doc e “Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf”), postados em 18/01/2024 e 15/01/2024:

Pendência 4.1 - Além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, adicionar aqueles riscos característicos do ambiente virtual, e medidas mitigadoras, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adequar no TCLE, no Formulário Plataforma Brasil (item Riscos) e no Projeto Detalhado (item Riscos).

Pendência 4.2 - Os riscos da pesquisa e as medidas mitigadoras no TCLE devem ser os mesmos apresentados no projeto. Adequar no TCLE.

RESPOSTA – “No item “Riscos em participar da pesquisa”, para se adequar aos riscos da etapa da pesquisa em ambiente virtual, foi acrescentando o texto a seguir, e também alterado no TCLE, e no formulário da Plataforma Brasil.

A pesquisa envolverá uma etapa online, que será o questionário. Reconhecemos que possui riscos decorrentes do ambiente virtual, como a invasão aos dados e a privacidade, e a divulgação de dados confidenciais. No entanto, a pesquisadora, compromete-se a tomar as medidas cabíveis para evitar que ocorra violação ao ambiente virtual, como manter os dados em seu computador pessoal e não em arquivo em ‘nuvem’, e não compartilhar em hipótese alguma, os dados coletados, com terceiros.

No uso das tecnologias pode haver limitações quanto ao acesso à internet e/ou dificuldade para responder ao questionário em ambiente virtual. Para esses casos que eventualmente possam acontecer, o questionário poderá ser respondido de forma impressa, disponibilizado e entregue

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: 6.639.666

pela pesquisadora aos participantes da pesquisa.

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, solicitaremos aos participantes, o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendências atendidas.

Pendência 5 - Quanto aos Critérios de Inclusão

Nos critérios de inclusão foram apresentadas as características para os profissionais docentes. Incluir as principais características dos gestores, também participantes da pesquisa. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA – No item “Critérios de inclusão para participar da pesquisa” o texto foi substituído da seguinte forma:

Serão participantes da pesquisa, os profissionais que atuam nos Centros Educacionais previamente selecionados, mantidos pelas Organizações da Sociedade Civil, na Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Esses profissionais serão os docentes que atuam na educação infantil, creche e pré-escola, por meio do questionário, e os gestores de cada instituição pesquisada, por meio da entrevista, e que apresentem livre interesse na investigação e assinam ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2274204.pdf
- Projeto_CEP_Lais_2024.doc
- QUESTIONARIO.pdf
- QUESTIONARIO_COLETA_DE_DADOS_FormulariosGoogle.pdf

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: 6.639.666

- ROTEIRO_DA_ENTREVISTA.pdf
- Curriculo_Lattes_da_Equipe_Executora.docx
- Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf
- declaracao_coparticipante_CrescerIV.pdf
- declaracao_coparticipante_crescerIII.pdf
- declaracao_coparticipante_crescerII.pdf
- declaracao_coparticipante_CrescerI.pdf
- Termo_de_compromisso_da_equipe_executora.pdf
- folhaDeRosto.pdf

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 6.629.073, de 30 de janeiro de 2024, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: ABRIL/2025.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo

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: 6.639.666

de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

b) O CEP/UFU 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 às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do 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 (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o 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. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve

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: 6.639.666

informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2274204.pdf	03/02/2024 19:38:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Lais_2024_nova-versao.doc	03/02/2024 19:37:45	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_revisado.pdf	03/02/2024 19:35:55	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Outros	Detalhamento_das_respostas_as_pendencias.docx	03/02/2024 19:35:30	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Lais_2024.doc	18/01/2024 18:03:05	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Lais_2024.doc	15/01/2024 12:37:11	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	15/01/2024 12:35:25	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_COLETA_DE_DADOS_FormulariosGoogle.pdf	15/01/2024 12:35:12	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA.pdf	15/01/2024 12:34:49	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_da_Equipe_Executora.docx	15/01/2024 12:34:14	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_coparticipante_CrescerIV.pdf	15/01/2024 12:32:53	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_coparticipante_crescerIII.pdf	15/01/2024 12:32:42	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_coparticipante_crescerII.pdf	15/01/2024 12:32:33	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_coparticipante_CrescerI.pdf	15/01/2024 12:32:24	LAIS HILARIO ALVES	Aceito

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: 6.639.666

Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_da_equipe_executora.pdf	15/01/2024 12:31:48	LAIS HILARIO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/01/2024 12:28:19	LAIS HILARIO ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 07 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))