

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARYANE ISABEL SILVA DE AZEVEDO

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma abordagem avaliativa para a análise de Planos Municipais de Educação

MARIANA-MG

2022

ARYANE ISABEL SILVA DE AZEVEDO

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma abordagem avaliativa para a análise de Planos Municipais de Educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos

Instituição financiadora: Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

MARIANA-MG

2022

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A994q Azevedo, Aryane Isabel Silva de.  
Qualidade da educação infantil [manuscrito]: uma abordagem  
avaliativa para a análise de Planos Municipais de Educação. / Aryane  
Isabel Silva de Azevedo. - 2022.  
107 f.: il.: color., gráf., tab.. + Quadros.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Qualidade. 2. Educação infantil. 3. Plano de Desenvolvimento da  
Educação (Brasil). I. Matos, Daniel Abud Seabra. II. Universidade Federal  
de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Aryane Isabel Silva de Azevedo**

### **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma abordagem avaliativa para a análise de Planos Municipais de Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 07 de março de 2022

#### Membros da banca

Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Dra. Sandra Maria Zakia Lian Sousa - Membro Externo Titular - Universidade de São Paulo

O Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 06/06/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Abud Seabra Matos, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/06/2022, às 17:00, 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 [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0339159** e o código CRC **58FF3176**.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a realização desse sonho.

Aos meus pais, Joana (*in memoriam*) e José Marcos, pela vida e por todo amor que sempre me dedicaram.

À minha irmã, Núbia, sou grata pela torcida constante.

À minha tia, Lúgera, que me incentivou e acompanhou em momentos importantes.

À minha avó, Maria de Lourdes, pelas orações.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos, agradeço imensamente pelos ensinamentos. Obrigada por me encorajar e por conduzir o meu trabalho.

Às professoras da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zara Figueiredo Tripodi, por terem aceitado o convite e pelas valiosas contribuições a minha pesquisa.

À Viviane Faustino, gratidão pelo apoio, sem o qual o trabalho não seria possível.

À Karina, uma amiga que o Mestrado me trouxe, obrigada pela companhia, pelas trocas de saberes e pelo carinho.

Aos professores da Pós-graduação em Educação, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

Por fim, à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pela concessão da bolsa de Mestrado, que possibilitou maior engajamento nos estudos.

## RESUMO

Os objetivos desta pesquisa foram: elaborar uma abordagem avaliativa de Planos Municipais de Educação que analise aspectos da qualidade da Educação Infantil; contribuir com estratégias para subsidiar desenhos de Planos Municipais de Educação dos municípios brasileiros por meio de indicadores de qualidade da Educação Infantil. Buscamos situar as definições de qualidade para a etapa explicitadas em documentos que abordam a questão com foco nos insumos e processos. Logo, os referenciais teóricos utilizados compartilham o entendimento de que a avaliação da Educação Infantil deve se concentrar nas condições de oferta. Analisamos o Plano Municipal de Educação de Carlos Chagas – MG, um município considerado pequeno, assim como a maioria das cidades brasileiras. Para examinar as estratégias, utilizamos sete dimensões de análise: 1) Gestão dos sistemas e redes de ensino; 2) Gestão das instituições de educação infantil; 3) Financiamento; 4) Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; 5) Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança; 6) Espaços, materiais e mobiliários; 7) Infraestrutura. Cada uma dessas dimensões é composta por um ou mais indicadores, totalizando 13. Além delas, usamos também outros critérios de análise na nossa abordagem, como “Inclusão” e “Contextualização”. Na metodologia, utilizamos análise documental, análise de conteúdo e estatística descritiva. Elaboramos uma abordagem avaliativa do PME, que foi dividida em duas partes: 1) Parte quantitativa: reúne, de maneira sintética, dados sobre o município, indicadores de qualidade da EI e estratégias do PME; 2) Parte qualitativa: aberta para outras análises. Dentre os principais resultados, destacamos: a) nossa abordagem avaliativa se mostrou uma ferramenta útil para sintetizar aspectos essenciais do Plano Municipal de Educação; b) Carlos Chagas elaborou um número considerável de estratégias que abrangem a Educação Infantil (132). Destas, 65 (49,2%) estratégias foram adaptadas ao contexto do município; c) todos os indicadores de qualidade foram contemplados pelo PME do município; d) o indicador que apresentou maior frequência foi: Acesso e atendimento (18 -13,6%). Os indicadores de menor frequência foram: Sistema de ensino/Rede de ensino (2) e Promoção da saúde, alimentação e limpeza (2) (1,5% cada); e) Não aparecem questões de gênero no PME, enquanto a questão racial foi mencionada em 3 dimensões. Já aspectos ligados ao atendimento educacional especializado apareceram em todas. Tomados em conjunto, esses resultados reafirmam a importância da formulação de Planos com potencial para melhorar a qualidade da educação infantil. Por fim, este trabalho não só contribui com o debate em torno da qualidade da EI e sua relação com os Planos Municipais de Educação, como também possibilita que qualquer pessoa interessada possa usar a nossa abordagem para analisar ou construir um PME. Pesquisas futuras podem focar na avaliação e monitoramento dos Planos, a fim de averiguar o que está sendo implementado e encontrar soluções para o que não está.

Palavras-chave: Qualidade; Educação Infantil; Abordagem avaliativa; Plano Municipal de Educação.

## ABSTRACT

This research aimed to develop an evaluative approach to the Municipal Education Plans (MEPs) that analyze quality aspects of Early Childhood Education (ECE), as well as contribute with strategies to support MEP designs in Brazilian municipalities through quality indicators for ECE. We sought to situate the quality definitions for this learning stage made explicit in documents that address the issue by focusing on inputs and processes. Therefore, the theoretical references hereby utilized share the understanding that the ECE evaluation should focus on supply conditions. We analyzed the MEP of Carlos Chagas, Minas Gerais, a municipality considered small, as well as most Brazilian towns. In order to investigate the strategies, we used seven dimensions of analysis: 1) Management of education systems and networks; 2) Management of ECE institutions; 3) Financing; 4) Training, career and payment of teachers and other ECE professionals; 5) Interaction between the institution and the child protection network; 6) Spaces, materials and furniture; and 7) Infrastructure. Each of these dimensions is composed of one or more indicators, totaling 13. In addition to them, we also adopted other analysis criteria in our approach, such as “Inclusion” and “Contextualization”. As for the methodology, we resorted to document analysis, content analysis and descriptive statistics. We developed a MEP evaluative approach, which was divided into two parts: 1) Quantitative part: it gathers, in a synthetic way, data about the municipality, ECE quality indicators and MEP strategies; 2) Qualitative part: it is open to further analysis. Among the main results, it is worth highlighting: a) our evaluative approach proved to be a useful tool to synthesize the MEP essential aspects; b) Carlos Chagas developed a considerable number of strategies covering ECE (132). Out of those strategies, 65 (49.2%) were adapted to the context of the municipality; c) all quality indicators were covered by the municipality’s MEP; d) the most frequent indicator was: Access and service (18 -13.6%). The least frequent indicators were: Education system/Education network (2) and Health promotion, food and cleanliness (2) (1.5% each); e) Gender issues, on the one hand, do not appear in the MEP, whereas the racial issue was mentioned in 3 dimensions. On the other hand, aspects related to the specialized educational service appeared in all of them. Taken together, these results reaffirm the importance of formulating Plans with the potential to improve the quality of ECE. Lastly, this work has not only contributed to the debate around the ECE quality and its relationship with MEPs, but has also allowed anyone interested in using our approach to analyze or build a MEP. Upcoming research can focus on evaluating and monitoring the Plans, in order to find out what is being implemented and find solutions for what is not.

**Keywords:** Quality; Early Childhood Education; Evaluative approach; Municipal Education Plan.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Etapas de construção do Plano Municipal de Educação .....	31
Figura 2- Indicadores de Carlos Chagas .....	82



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Lei do PME da cidade analisada .....	31
Quadro 2- Documentos que abordam a temática da qualidade na Educação Infantil ..	47
Quadro 3- Dimensões de análise iniciais .....	57
Quadro 4- Categorias finais da pesquisa .....	60
Quadro 5- Estratégias do PME referentes a cada indicador .....	65
Quadro 6- Abordagem avaliativa .....	84
Quadro 7- Síntese da abordagem avaliativa .....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Carlos Chagas-MG .....	50
Tabela 2- Dados financeiros de Carlos Chagas-MG .....	50
Tabela 3- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Carlos Chagas-MG na Educação Infantil e no Ensino Fundamental .....	51
Tabela 4- Investimento por aluno em Carlos Chagas-MG .....	51
Tabela 5- Número de escolas com Ensino Infantil regular por dependência administrativa em Carlos Chagas-MG .....	52
Tabela 6- Matrícula em Carlos Chagas-MG por dependência administrativa – Creche .....	52
Tabela 7- Matrícula em Carlos Chagas-MG por dependência administrativa - Pré-escola .....	53
Tabela 8- Percentual de docentes com curso superior em Carlos Chagas-MG .....	53
Tabela 9- Recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Carlos Chagas-MG .....	54
Tabela 10- Frequência dos indicadores de Carlos Chagas .....	82
Tabela 11- Percentual de atendimento da Educação Infantil em Carlos Chagas .....	88
Tabela 12- Panorama da formação de professores em Carlos Chagas .....	90
Tabela 13- Estratégias do PME referentes à Inclusão .....	91
Tabela 14- Panorama da estratégia 7.15 em Carlos Chagas .....	93

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAQ: Custo Aluno Qualidade

CAQi: Custo Aluno Qualidade Inicial

CF: Constituição Federal

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DNCr: Departamento Nacional da Criança

EC: Emenda Constitucional

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EI: Educação Infantil

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

EUA: Estados Unidos da América

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

PEE: Plano Estadual de Educação

PIB: Produto Interno Bruto

PME: Plano Municipal de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
Objetivos .....	15
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	16
1.1- Educação Infantil .....	16
1.2- Legislação .....	22
1.3- Financiamento .....	34
1.4- Avaliação .....	37
2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	41
3 CARACTERIZAÇÃO DA REDE .....	49
3.1- Carlos Chagas – MG .....	49
3.1.1- Demografia .....	49
3.1.2- Perfil econômico de Carlos Chagas – MG .....	49
3.1.3- Perfil educacional .....	52
4 METODOLOGIA .....	55
5 RESULTADOS .....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	99
ANEXO A – Abordagem avaliativa .....	103

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo tem como objetivo geral elaborar uma abordagem avaliativa de Planos Municipais de Educação que analise aspectos da qualidade da Educação Infantil. Nas últimas décadas, sobretudo após a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educacional, via Constituição Federal (CF) de 1988, a preocupação em torno da qualidade dos serviços oferecidos às crianças tem aumentado.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.9394/1996, impulsionou a formulação de diretrizes, documentos orientadores e propostas curriculares para a área. Todos eles pensados de forma a contribuir com a garantia de uma educação de qualidade. Dentre as publicações oficiais, damos especial atenção ao Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei federal nº13.005/2014, o qual estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento educacional no país no período de 2014 a 2024.

Para alcançar os objetivos do PNE, a referida Lei determinou que todos os estados e municípios da federação deveriam elaborar ou adequar seus respectivos planejamentos, considerando a realidade local, até o dia 24 de junho de 2015, realizando assim, um esforço conjunto. Nesse sentido, os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs) devem ser coerentes com o que estabelece o PNE.

No que diz respeito a Educação Infantil, o PNE prevê, em sua primeira meta, a universalização da pré-escola até o segundo ano de vigência do Plano, e a ampliação da oferta de vagas em creches, de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024 (BRASIL,2014). Considerando a fragilidade dos municípios diante da grande responsabilidade com a oferta educacional, o cumprimento dessa meta representa um grande desafio. Contudo, o reconhecimento tardio da Educação Infantil, em relação ao desejável, como um direito social e educacional das crianças, faz do PNE um importante instrumento de planejamento da política pública capaz de contribuir com a qualidade almejada para esta etapa de ensino, que até pouco tempo era relegada.

Dessa forma, para a realização do trabalho, levando em conta que cerca de 70% dos municípios brasileiros possuíam, em 2010, até 20 mil habitantes (PINTO, 2014), decidimos aplicar a nossa abordagem avaliativa no Plano Municipal de Educação da cidade de Carlos Chagas – MG, cuja população era de 20.069 pessoas (IBGE, 2010). Logo, a escolha esteve pautada em termos de exemplificar o caso de um município pequeno. Ressaltamos, no entanto, que a abordagem pode ser aplicada na análise de qualquer PME, independentemente do tamanho do município.

Tendo em vista as considerações apresentadas, este estudo se insere no debate sobre a qualidade enquanto um componente fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas com ênfase na melhoria das condições de atendimento.

Sobre a relevância acadêmica deste trabalho, destacamos que o aumento da produção científica a respeito da Educação Infantil, especialmente após grandes avanços no direito à educação das crianças (como a promulgação da CF, em 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009), traz importantes contribuições para o campo. Ademais, estudos como este, que investigam a relação entre a qualidade da EI e o Plano Municipal de Educação ainda são incipientes. Diante disso, além de auxiliar as discussões acerca da temática em questão e possibilitar que qualquer pessoa interessada possa analisar um PME usando a nossa abordagem, o trabalho busca suprir possíveis lacunas relacionadas ao objeto analisado.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 1, apresentamos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, destacando questões como legislação e financiamento. O capítulo 2 discute a definição de qualidade da Educação Infantil a partir de documentos que abordam o assunto. No capítulo 3, contextualizamos a rede de ensino do município selecionado. No capítulo 4, metodologia, indicamos o percurso usado para alcançarmos os objetivos do trabalho. O capítulo 5 evidencia os resultados da pesquisa e as análises dos mesmos. Por fim, nas considerações finais, retomamos os resultados e apresentamos as principais conclusões das análises feitas no estudo.

## **Objetivos**

### *Objetivo geral*

Elaborar uma abordagem avaliativa de Planos Municipais de Educação que analise aspectos da qualidade da Educação Infantil.

### *Objetivo específico*

Contribuir com estratégias para subsidiar desenhos de Planos Municipais de Educação dos municípios brasileiros por meio de indicadores de qualidade da Educação Infantil.

## **1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Este capítulo apresenta uma síntese de questões que permearam a Educação Infantil brasileira desde a primeira metade do século XX até os dias atuais. O apanhado de considerações se torna importante na medida em que discute aspectos fundamentais como acesso, financiamento e avaliação da Educação Infantil, situando a temática da qualidade almejada para esse nível de ensino.

### **1.1- Educação Infantil**

A primeira etapa da Educação Básica, em seus moldes atuais, é fruto de reivindicações pelo direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade. Os apelos sociais que culminaram em ações de reconhecimento da Educação Infantil, tinham à frente, sobretudo, mães operárias que necessitavam que seus filhos fossem acolhidos em creches e pré-escolas. Entretanto, durante um longo período de tempo, a EI esteve à margem das políticas públicas brasileiras (CANAVIERA; PALMEN, 2015).

Diferentemente dos países Europeus, que tinham as creches como “aliadas” das mães operárias desde a sua criação, no Brasil, a origem das instituições de Educação infantil esteve intimamente relacionada à questão do assistencialismo. No início do século XX, as primeiras creches instaladas em São Paulo tinham o objetivo de proteger e zelar pela saúde física e moral das crianças pobres. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a propagação das instituições de proteção à infância no Brasil, refletia a preocupação do Estado com fatores econômicos e sociais.

Em 1922, sob influência dos EUA, foi realizado no Rio de Janeiro o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância. Entre as propostas e conclusões difundidas pelo evento, estava a de que a gestão da educação assistencialista, que não contava com grandes investimentos, deveria ser feita por entidades privadas de cunho filantrópico, as quais obteriam recursos do Estado. Algumas dessas instituições, denominadas Escolas Maternais, funcionavam junto às fábricas, prestando cuidados aos filhos de operários (KUHLMANN JR., 2000).



Anos mais tarde, devido a expansão das instituições de cuidado à criança, alguns cursos para formação de professoras pré-primárias começaram a se estruturar. Na época, o atendimento da faixa etária dos 2 aos 4 anos era realizado nas Escolas Maternais, que aos poucos iam se dissociando da ideia de pobreza, enquanto o jardim-de-infância se ocupava das crianças de 5 e 6 anos (KUHLMANN JR., 2000).

Apesar das instituições já existentes, é a partir dos anos de 1940 que o Estado passa a intervir de maneira um pouco mais direta na questão das creches, sem alterar, contudo, o padrão que vinha sendo construído. Atento às necessidades de uma sociedade urbano-industrial, o Estado logo se ocupou de instituir uma política de proteção à infância e à maternidade. Nesse contexto, o Departamento Nacional da Criança – DNCr foi o órgão responsável por coordenar as atividades de assistência aos necessitados. Vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, uma das principais atribuições do Departamento era a de fiscalizar o funcionamento das creches (VIEIRA, 1988).

O projeto higienista adotado pelo DNCr fez com que as discussões em torno da educação das crianças de 0 a 6 anos se restringisse aos profissionais da medicina. Sendo assim, grande parte das propostas que orientavam o funcionamento das instituições eram elaboradas por médicos ou sanitaristas, e não por educadores. As creches, que acolhiam majoritariamente as crianças em seus primeiros anos de vida, tinham como finalidade primordial o amparo às mães forçadas a trabalhar, já que seus filhos “[...] eram vistos como portadores em potencial de maus hábitos e infecções” (VIEIRA, 1988, p.4).

No que diz respeito à instalação de uma creche, entre as exigências feitas pela norma médico-higienista, estavam a presença de um médico, que atuaria como diretor ou supervisor da instituição; prédio próprio; lactários; enfermeiras formadas e assistentes sociais. Além de evitar riscos à saúde dos bebês, os profissionais ficavam incumbidos de educar as mães nos preceitos da puericultura (VIEIRA, 1988).

Rosemberg (1984), ao explicar a proposta de creche vigente até a década de 1950, afirma que as instituições eram vistas apenas como um equipamento destinado a substituir as mães que trabalhavam fora, e que, por esse motivo, não havia preocupação com atividades educativas para crianças pequenas. A autora ainda ressalta que “[...] esta vinculação tem sido pesada de consequências para essa instituição, seja na perspectiva de sua expansão, seja na busca de uma identidade própria [...]” (ROSEMBERG, 1984, p.74).

Depois de um longo período ocupando o lugar de instituição de emergência, a partir de 1970, a creche ganha um novo significado com os movimentos femininos. Através dos Clubes de mães, as mulheres que não eram atendidas pelas poucas creches existentes em São Paulo se uniram para tentar reaver vagas para que pudessem trabalhar e, desse modo, aumentar a renda familiar. As demais pessoas interessadas em contribuir com a reivindicação, como os representantes das sociedades de bairro, também se mobilizaram para cobrar do governo municipal uma atitude frente ao problema das creches (ROSEMBERG, 1984).

Em 1975, ano do 1º ato público de mulheres realizado em São Paulo, duas manifestações públicas a favor das creches chamaram a atenção: o movimento de funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo – USP e a manifestação de um grupo de mulheres da classe trabalhadora diante da prefeitura. Protestos como esses, fizeram com que a demanda por creches alcançasse legitimidade e visibilidade, tornando-se bandeira de luta tanto de mulheres quanto de homens (ROSEMBERG, 1984).

À medida que tais movimentos foram crescendo e conquistando o apoio de novos adeptos, o estigma social em torno da creche deixa de existir, abrindo espaço para discussões a respeito da qualidade do atendimento oferecido nas instituições. Essa mudança de perspectiva, responsável por colocar a criança em primeiro lugar, fez com que as creches passassem a ser vistas, antes de tudo, como um direito dos filhos, e não só das mães (CAMPOS, 2010).

Anos mais tarde, mais precisamente em 1979, os movimentos referidos se unificam e dão origem ao *Movimento de Luta por Creches*, o qual se configurou como resolução do Primeiro Congresso da Mulher Paulista. Além de reivindicar a oferta suficiente de vagas em creches e pré-escolas, seus integrantes exigiam o compromisso com a qualidade dos serviços prestados (ROSEMBERG, 1984). Como nos mostra Kuhlmann Jr. (2000):

A defesa do caráter *educacional* das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros (p.12).

Uma das primeiras conquistas obtidas pelo *Movimento* foi a promessa por parte do então prefeito de construir 830 creches ao longo de três anos. No entanto, até 1983 apenas 120 creches haviam sido instaladas, fazendo com que o número de vagas gratuitas continuasse insipiente. Diante desse impasse, o poder público se posicionou justificando que a construção e o custo de manutenção das instituições eram altos, o que impedia o avanço da expansão da rede de ensino para as crianças pequenas (ROSEMBERG, 1984).

Ainda que a pressão popular tenha alcançado êxitos no que se refere à garantia do atendimento educacional das crianças - como a generalização da creche, que não mais se destinava apenas aos pobres -, as instituições continuaram à mercê de programas de baixo custo até a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CAMPOS; ROSEMBERG, 1988).

Quando falamos sobre Educação Infantil, aí compreendidas creche e pré-escola, embora toda essa etapa da vida escolar estivesse inserida no âmbito da assistência social até pouco tempo, havia diferenças marcantes no atendimento das crianças maiores em relação às mais novas. Essas diferenças provocaram desigualdades que se fazem sentir ainda nos dias atuais.

Ao contrário do que ocorria nas creches, além dos cuidados básicos com a saúde, os profissionais atuantes na pré-escola realizavam atividades de cunho recreativo com as crianças. Segundo Kuhlmann Jr. (2000), a instituição denominada parque infantil chegou a São Paulo em meados da década de 1930, com a proposta de receber as crianças de 3 a 6 anos em um mesmo espaço e as de 7 a 12 fora do horário escolar. Seguindo as orientações educativas, as professoras pré-primárias deveriam privilegiar a realização de jogos e exercícios físicos (KUHLMANN, JR. 2000).

Enquanto as creches admitiam que o trabalho junto às crianças fosse desenvolvido por pessoas leigas, nas pré-escolas exigia-se que as professoras tivessem formação profissional. Ademais, o horário de funcionamento era outra característica distinta nas duas instituições: a primeira delas atendia em horário integral, já a segunda funcionava em jornada parcial (CAMPOS et al., 2006). Sobre a disparidade entre creche e pré-escola, Abramowicz et al. (2002) ainda reiteram que “[...] as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares” (ABRAMOWICZ et al., 2002, p.2).

Do ponto de vista legal, com a Carta Constitucional de 1988, a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade da educação<sup>1</sup>. Apesar dos inúmeros esforços feitos por diferentes setores da sociedade para que a criança tivesse o direito a um atendimento educacional de qualidade garantido, a realidade vivida por esse nível de ensino ainda está abaixo do esperado em termos como acesso e recursos financeiros (MACHADO; PASCHOAL, 2009).

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

Conforme veremos nos próximos tópicos, a oferta de vagas na Educação Infantil é dever legal das municipalidades<sup>2</sup>. Por se tratar dos entes federativos mais frágeis do ponto de vista arrecadatório e, conseqüentemente financeiro, a garantia de um padrão mínimo de qualidade nessas instituições constitui um desafio para grande parte dos municípios (BASSI, 2011; CAMPOS, 2010; TRIPODI, 2016). Nesse contexto, e em um país tão populoso quanto o Brasil, a questão do acesso aos diferentes tipos de atendimento em creches e pré-escolas<sup>3</sup> não pode ser desprezada (CAMPOS et al, 2006).

Em pesquisa realizada entre os anos de 2013 e 2015, cujo objetivo foi traçar um perfil da Educação Infantil no estado de São Paulo, Fernandes e Domingues (2017) apontam que o número de matrículas em creches das esferas públicas foi maior do que o da esfera privada nos anos de 2008, 2009, 2011, 2012 e 2013. O mesmo acontece na pré-escola, porém com uma diferença mais significativa: cerca de 80% das matrículas foram oferecidas pela rede pública, enquanto as matrículas da rede privada não ultrapassaram 20%. Mesmo que indiquem que o percentual de matrículas na rede pública ainda seja maior, os dados também revelam o aumento

---

<sup>1</sup> Embora inserida no âmbito educacional, o acesso à creche permanece como um grande desafio. O mesmo não ocorre na pré-escola, devido a obrigatoriedade da matrícula dos 4 aos 17 anos de idade, estabelecida pela Emenda Constitucional nº59/2009.

<sup>2</sup> A oferta de Educação Infantil é responsabilidade prioritária dos municípios, o que não exime os demais entes da corresponsabilidade, por ser matéria de competência concorrente.

<sup>3</sup> Entende-se por diferentes tipos de atendimento, as creches e pré-escolas pertencentes à rede pública ou privada (instituições com ou sem fins lucrativos - conveniadas).

do número de matrículas em instituições conveniadas, especialmente na etapa da creche. Isso ocorre em razão de os municípios não conseguirem suprir a grande demanda, o que os obriga a firmar convênios com instituições sem fins lucrativos. Esse fenômeno é preocupante, pois o atendimento conveniado, em grande parte dos casos, é sinônimo de baixa qualidade (BASSI, 2011; FERNANDES; DOMINGUES, 2017).

De maneira geral, o acesso à Educação Infantil no Brasil ainda é limitado. De acordo com o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação<sup>4</sup>, 93,8% da população de 4 a 5 anos frequenta a pré-escola. Já a situação da creche é crítica, pois atende apenas 35,7% da população entre 0 a 3 anos. Essas informações nos mostram que a meta prescrita para a Educação Infantil ainda não foi alcançada. Vale ressaltar que o prazo estipulado para o cumprimento da meta (1) definida para a pré-escola, a qual prevê a sua universalização, se esgotou em 2016. No caso da creche, o tempo se encerra em 2024 (BRASIL, 2014; BRASIL, 2020).

Outros dados importantes relacionados às matrículas da Educação Infantil dizem respeito à localização territorial, à raça/cor e a renda domiciliar *per capita*. Segundo o documento “Panoramas das políticas de Educação Infantil no Brasil”, publicado em 2018, as regiões Norte e Centro-oeste possuíam os percentuais mais baixos de atendimento em toda a etapa de Educação Infantil, quando comparadas com as demais regiões do país. Em contrapartida, as regiões Sudeste e Nordeste concentram o maior número de matrículas: 43,9% e 28,3%, respectivamente (ABUCHAIM, 2018).

Quanto a classificação de raça/cor, a predominância de crianças brancas existe em ambas as etapas (ABUCHAIM, 2018). Apesar dessa constatação, Rosemberg (2013) assinala que, no caso da creche, maior do que a diferença de acesso entre crianças brancas e negras, é o problema que atinge ambas, haja vista a porcentagem da população de 0 a 3 anos fora da Educação Infantil, independente de viés racial.

Por fim, no que tange à renda domiciliar *per capita*, as crianças com idade de até três anos, pertencentes aos 25% mais pobres, são as mais atingidas: apenas 14,5 % delas

---

<sup>4</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020, exercendo, assim, a sua atribuição de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE, conforme determina a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O Relatório compõe o conjunto de publicações específicas do monitoramento do Plano: PNE 2014-2024: Linha de Base; Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016; e Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2020, p.4).

frequentam a creche. O cenário da pré-escola é bem menos preocupante, 75,5% das crianças mais pobres têm acesso à Educação Infantil (ABUCHAIM, 2018).

Os levantamentos citados demonstram como a instituição creche ainda enfrenta impasses resultantes da sua trajetória histórica. Sobre o quadro atual em que se encontra a Educação Infantil, Abuchaim (2018) conclui que

[...] cabe enfatizar que são inegáveis os avanços ocorridos nas últimas três décadas, refletidos tanto na expansão do número de matrículas, no financiamento e na formação quanto nas mudanças na legislação. Esses esforços, no entanto, ainda estão longe de acabar com as desigualdades de oportunidades das crianças brasileiras. Enquanto muitas não conseguem vagas, principalmente no caso da creche, outras acabam sendo atendidas em instituições sem padrões mínimos de qualidade. Para os professores que atuam na educação infantil, o quadro não é muito diferente: há oportunidades de formação profissional e regulamentações para sua carreira. Entretanto, os baixos salários e as condições de trabalho precárias são problemas enfrentados diariamente por esses docentes (p.100).

Desse modo, fica evidente a necessidade de ações intersetoriais que tenham o propósito de melhorar o padrão de qualidade da etapa, bem como de garantir o acesso e a permanência dos grupos mais vulneráveis nas instituições de EI.

## **1.2- Legislação**

Nas últimas décadas, o governo brasileiro tem se esforçado para promover o desenvolvimento da Educação Infantil. Parte desse esforço pode ser reconhecido através da legislação educacional, a qual determina o que é obrigação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, a inscrição da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988, além de conceber essa etapa da vida escolar como um direito da criança pequena, abriu portas para uma nova fase na história de tal seguimento (ABUCHAIM, 2018; TRIPODI, 2016).

Um dos primeiros aspectos a ser comemorado é justamente a incorporação da EI sob o signo de Direito, fazendo com que o viés de amparo ou assistência fosse subtraído. Como

já foi dito anteriormente, essa conquista se tornou possível graças a pressão popular, que entendendo a importância das experiências vividas na infância para o desenvolvimento das crianças, protestava pelo acesso das mesmas às instituições de Educação Infantil (CURY, 1998; TRIPODI, 2016).

A nova redação do texto constitucional, afirma no artigo 208, inciso IV, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade<sup>5</sup>” (BRASIL, 1988). Na mesma direção, no tocante aos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, fica assegurada a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, Art. 7º. § XXV).

Logo, a Constituição Federal de 1988 conseguiu conciliar o direito das crianças e o direito das mães e pais trabalhadores na política de Educação Infantil. A incorporação das creches e pré-escolas aos sistemas educacionais, conforme veremos adiante, ainda trouxe ganhos consideráveis em relação à formação dos educadores que atuarão nessa etapa, à expansão das redes e assim por diante (CAMPOS et al., 2006; ROSEMBERG, 2013).

Dias e Schlindwein (2018), atribuem ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a consolidação da criança enquanto sujeito de direitos, com necessidades e interesses, no âmbito normativo. Para mais, as autoras acreditam que a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também tenha validado o debate em torno dessa questão. Sobre a educação da criança e do adolescente, fica garantido, dentre outros:

Art.53. [...]

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

---

<sup>5</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Art. 54. [...]

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Seis anos mais tarde, em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se configura como um marco de grande significação para a área. A LDB, entre outras coisas, concedeu destaque à Educação Infantil quando lhe dedicou uma seção própria, que dispõe sobre aspectos como avaliação e carga horária (BARRETO, 1998).

A LDB de 1996 mostrou um avanço na concepção de Educação Infantil, pois veio a definir uma educação voltada realmente para a criança, considerando-a como sujeito social de direitos que deve ser mantida pelo Estado uma vez que o nível de ensino se constitui como primeira etapa da Educação Básica (ALMEIDA et al., 2018, p.22110).



A referida lei não só prevê a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas<sup>6</sup>, mas também encarrega o Estado de garantir um padrão mínimo de qualidade nas instituições de ensino. Nesse sentido, os professores deverão ser, obrigatoriamente, “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996, Art. 61. § I). São componentes do quesito qualidade, “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 4º. § IX).

No que concerne às diretrizes definidas, gostaríamos de destacar, ainda:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Em meio ao processo de melhoria da qualidade da Educação Infantil, a nova LDB afirmou a necessidade de que as instâncias federal, estadual e municipal, trabalhassem juntas no sentido de contribuir com o movimento de transição pelo qual passava a educação da criança pequena no Brasil. Portanto, caberia às esferas responsáveis por seus respectivos sistemas de ensino oferecer subsídios para a criação de propostas pedagógicas e curriculares para o funcionamento dessas instituições (BRASIL, 1998; MALVEZZI, 1998).

Assim, em 1998, o Ministério da Educação divulgou o documento intitulado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, composto por três volumes que

---

<sup>6</sup> Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 30, incisos I e II, ficou estabelecido que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos deverá acontecer nas instituições denominadas creches. As pré-escolas, por sua vez, destinam-se às crianças de 4 e 5 anos de idade (BRASIL, 1996).

visam a adequar e orientar as práticas educativas realizadas nas instituições. O primeiro deles, introdução, reúne considerações sobre as especificidades do público atendido, os conteúdos a serem trabalhados e a relação estabelecida com as famílias. Um dos tópicos mais relevantes desse volume inicial é o binômio “cuidar e educar”, que aparece como base norteadora da atuação dos profissionais dessa etapa de ensino. O segundo, denominado Formação Pessoal e Social, concentra-se em discutir aspectos relativos ao desenvolvimento da identidade, como as características pessoais e afetivas, as potencialidades e maneiras de se expressar. As considerações presentes nesse documento estão divididas de acordo com as faixas etárias (de 0 a 3 e de 4 a 5). Já o terceiro volume, Conhecimento de mundo, indica os cinco eixos de trabalho capazes de enriquecer a experiência dos alunos no que tange às diferentes linguagens. São eles: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. Essa publicação é uma orientação pedagógica para os professores e demais pessoas que lidam diretamente com as crianças.

Posteriormente, em 17 de dezembro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 5 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, cujo objetivo primeiro é direcionar a construção de propostas pedagógicas para as instituições, levando em conta os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16).

Seguindo a mesma perspectiva, estão os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança”, também lançado em 2009. O documento agrega orientações voltadas para o bem estar dos alunos, como questões de higiene e alimentação, e toca em outro ponto importante, o da avaliação das políticas de atendimento em creches.

Ainda em termos de regulamentação, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o atual Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas e estratégias com a intenção de suprir demandas da área. Em suma, o Plano visa a melhoria da qualidade e da gestão educativa em todos os seus níveis – desde a Educação Básica até o Ensino Superior, sendo parte obrigatória do planejamento educacional brasileiro.

Decerto, a existência do PNE representa um avanço para a educação nacional, tendo em vista que o mesmo sinaliza um compromisso com a sequência das políticas públicas para o campo, se propondo, entre outras coisas, a reduzir as desigualdades regionais. Além disso, o novo Plano Nacional de Educação trouxe consigo uma importante novidade em termos de acesso às informações por parte da população, denominada “Painel de Monitoramento do PNE”. A base de dados, lançada em 2016, é composta por gráficos e tabelas que reúnem indicadores de monitoramento das metas, sendo atualizada a cada dois anos. Seu objetivo é transmitir os resultados de maneira prática, para que os gestores, pesquisadores e demais interessados possam acompanhar a concretização do que foi estipulado pela Lei (INEP, 2020).

Embora as discussões envolvendo a proposição de um Plano Nacional de Educação para fins de planejamento, gestão e financiamento dos sistemas de ensino datem de 1930, Dourado (2016) nos diz que, somente com a Constituição Federal de 1988, após longos anos de debates e intensas mudanças na condição política do país, a implementação do Plano de fato se concretizou. Desse modo, o art.214 da CF, por meio da Emenda Constitucional nº59/2009, determina que:

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 que conduzam a (EC 59/2009): I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que a LDB também cumpriu um importante papel na indução do PNE ao definir:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

Art. 87 [...]

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

Nessa direção, em atendimento a CF/88 e a LDB/96, o primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2011) foi aprovado através da Lei 10.172/2001, como resultado de embates entre dois grupos com ambições diferentes: de um lado os diversos atores da sociedade civil, que exigiam que suas demandas fossem atendidas, e do outro os agentes governamentais, munidos de interesses próprios. Na visão de Dourado (2016), o então PNE ficou marcado pela ênfase no Ensino Fundamental e, sobretudo, pela ausência de medidas de financiamento. As limitações apresentadas pelo referido Plano, cujas metas foram objeto de muita polêmica, evidenciaram a necessidade de um planejamento mais sólido, capaz de sustentar as políticas públicas na área de educação (AGUIAR, 2010; DOURADO, 2016).

Como efeito, os movimentos de discussão do novo PNE surgiram por volta de 2007, com destaque para as Conferências Nacionais de Educação (Conaes) de 2010 e 2014, as quais apresentaram reflexões de grande relevância sobre a avaliação de políticas públicas (DOURADO, 2016). Após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado e sancionado, mediante a Lei nº 13.005/2014, possuindo as seguintes diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

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

IV - melhoria da qualidade da educação;

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

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

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

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

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

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

Por se tratar de uma lei federal, as metas e estratégias previstas no PNE devem ser mantidas e materializadas por meio do esforço do Estado brasileiro, ou seja, a condição de Plano de Estado confere ao documento a força necessária para evitar a sua descontinuidade, independente do viés político dos governantes que estejam à frente da administração pública durante o decênio abrangido pela lei (2014-2024).

O atual Plano Nacional de Educação é composto por 20 metas que compreendem todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tendo foco em questões como a universalização da alfabetização, capacitação e valorização dos professores, educação inclusiva, financiamento e gestão democrática. Pensando no alcance das metas, foram delineadas um total de 254 estratégias.

A meta 1 refere-se à Educação Infantil, tendo em vista, primeiramente, a universalização da pré-escola até 2016, ampliando o acesso das crianças com idade entre 4 e 5 anos. Depois, para as crianças de 0 a 3 anos, o objetivo é expandir o atendimento em creches em 50% até o final de vigência do Plano. Para atingir essa meta, foi formulado um conjunto de dezessete estratégias (BRASIL, 2014).

Ainda que o acesso das crianças pequenas às instituições de ensino tenha aumentado ao longo dos últimos anos, o cumprimento da meta de Educação Infantil gera apreensão. Nesse sentido, basta considerarmos os dados do Painel de Monitoramento do PNE (MEC/INEP). Em 2018, o percentual da população de 4 a 5 anos que frequentava a pré-escola era de 93,8%, assinalando que o indicador estabelecido para esse estrato educacional não se concretizou. Apesar disso, tendo em mente que o Plano Nacional de Educação estará em vigor até 2024, a possibilidade de universalização da pré-escola ainda existe. Um fator que certamente contribui com essa expectativa é a Emenda Constitucional nº59/2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos (GOMES, 2017; BRASIL, 2018).

Acerca da creche, o percentual da população de 0 a 3 anos de idade que estava matriculada em 2018 era de 35,7%, ou seja, enquanto a pré-escola precisa matricular 6,2% dos alunos para alcançar a sua universalização, a creche ainda precisa receber 14,3% de crianças para ampliar a oferta no nível de 50%. Como a frequência em creche não é obrigatória, esforços devem ser direcionados para a garantia do atendimento dessa faixa etária (GOMES, 2017; BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, para alcançar as metas do PNE (2014) e, conseqüentemente, progredir em busca de uma educação de qualidade, os estados e municípios brasileiros foram

incumbidos de elaborarem ou reformularem seus respectivos Planos de Educação (PEEs e PMEs), em consonância com as diretrizes do novo PNE, até 24 de junho de 2015.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

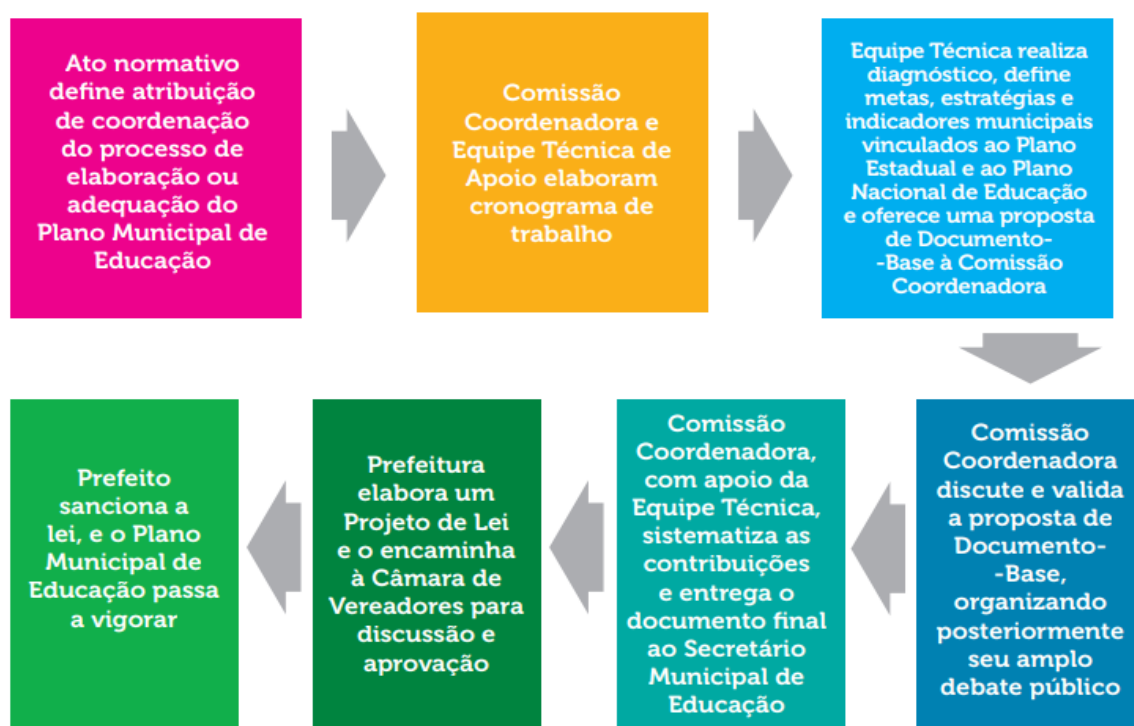
II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais [...] (BRASIL, 2014).

Além de estar alinhados ao PNE e aos PEEs dos estados a que pertencem, os Planos Municipais de Educação devem ser coerentes com a realidade local, atentando-se para as fragilidades e potencialidades da cidade. Para tal, é imprescindível que os debates em torno das propostas dos Planos sejam cooperativos, de modo a contemplar a participação dos diversos atores da sociedade civil (BRASIL, 2014). A figura abaixo exemplifica, resumidamente, todas as etapas do processo de construção do PME:

Figura 1 – Etapas de construção do Plano Municipal de Educação



Fonte: BRASIL (2014).

Dada a diversidade cultural e regional do nosso país, é sabido que os Planos Municipais de Educação foram elaborados em contextos variados (DOURADO, 2016). Portanto, no domínio deste estudo, que tem como objeto de pesquisa a análise da qualidade da Educação Infantil expressa nesse documento, cabe citar a lei sancionada do PME da cidade de Carlos Chagas, em conjunto com a meta estabelecida para a Educação Infantil.

Quadro 1 – Lei do PME da cidade analisada

Município	Lei	Meta 1 – Educação Infantil
Carlos Chagas – MG	Lei Municipal Nº 1950/2015, de 23 de junho de 2015 Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.  Total de estratégias da meta 1: 19

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Plano Municipal de Educação da cidade de Carlos Chagas – MG.

Tripodi (2016) sugere que os Planos Municipais de Educação tendem a seguir pelo menos três padrões quanto à meta para a Educação Infantil: no primeiro grupo, estariam os municípios cujas metas são alinhadas com o PNE; já no segundo, as metas divergiriam da nacional no que diz respeito à prorrogação ou antecipação das datas estipuladas para o cumprimento da meta; e no terceiro grupo, a modificação poderia ser observada no percentual de atendimento indicado. Analisando a meta de Carlos Chagas, nota-se que a mesma não difere da proposta do Plano Nacional de Educação (PNE).

A determinação da lei 13.005/2014, de que os Planos subnacionais devem apresentar alinhamento ao PNE, não significa que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios apenas reproduziriam as 20 metas do Plano Nacional de Educação, mas sim que eles têm de trabalhar juntos para que o país atinja tais metas. Assim sendo, usufruindo da autonomia que lhes é garantida, os entes federados precisavam considerar suas necessidades específicas no processo de adequação ou elaboração de seus respectivos Planos de Educação.

Parte dessa tarefa consistia em produzir um diagnóstico local com informações atualizadas sobre a oferta educacional por níveis, etapas e modalidades; número de escolas públicas e privadas; capacidade técnica e financeira; taxa de analfabetismo; IDH etc. Com o conjunto desses dados em mãos, a equipe técnica responsável por formular as metas, estratégias e indicadores, que posteriormente seriam levados para o debate público, poderia definir quais aspectos seriam priorizados (BRASIL, 2014).

Em que pese a importância da articulação ao texto nacional, os municípios não podem, por exemplo, comprometer-se a expandir o número de vagas nas creches em um percentual que não condiz com a sua capacidade tributária, o que implicaria na inviabilização do cumprimento da meta (TRIPODI, 2016). Isso posto, ao analisar o potencial de um PME, não podemos ignorar questões dessa natureza. O caminho a ser trilhado pelos entes municipais na elaboração do documento encontra-se no material norteador “O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações”, produzido pelo MEC em 2014.

O alcance das diferentes metas presentes nos PMEs, inclusive as de Educação Infantil, se constitui como um desafio para as municipalidades, considerando principalmente os limites orçamentários das mesmas. Todavia, a superação do histórico marcado pela omissão do poder público em relação à educação das crianças pequenas, passa, necessariamente, pelo desfecho do (s) PNE, PEEs e PMEs (2014-2024).



Avançando para as ações de natureza educativa, destacamos a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017. Projetado com a participação de especialistas e educadores, o documento se fundamenta na justificativa de que todas (os) - sem exceção - as crianças, os jovens e adultos que frequentam a escola, e que, portanto, têm acesso à educação, deverão desenvolver aprendizagens essenciais comuns de acordo com a etapa educacional na qual se encontram. Ou seja, não basta estar matriculado (a) em uma escola, o direito pleno à educação se concretizará a partir do aprendizado de conhecimentos que são indispensáveis a todos, sem qualquer tipo de distinção. Dessa forma, a Base é peça central na formulação/indução de currículos dos estados e municípios.

Para a Educação Infantil, a BNCC elegeu cinco campos de experiências que se traduzem em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “traços, sons, cores e imagens”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos se adequam aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), às crianças muito pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...]. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2018, p.44).

Com a aprovação da nova Base, o MEC estipulou que os estados e municípios deveriam concluir a adequação de seus currículos até o fim de 2019, a fim de reduzir as desigualdades educacionais.

### 1.3- Financiamento

É inegável que o avanço da legislação educacional tenha trazido ganhos para o sistema educacional brasileiro. Contudo, para que tenhamos, de fato, um ensino igualitário, ainda há um longo caminho a ser percorrido (CURY, 2008). Nesse contexto, a equalização das desigualdades passa necessariamente pela questão do financiamento, que está previsto na CF (1988) da seguinte forma:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais [...] (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020). (BRASIL, 1988)

Embora a Constituição Federal tenha garantido a Educação Infantil como um direito, o repasse de verbas para suas matrículas ocorreu somente a partir de 2007, com a Emenda Constitucional nº 53, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>7</sup>. Segundo Bassi (2011), a mobilização de atores e segmentos da sociedade civil pressionou o Congresso Nacional a reconsiderar a situação da Educação Infantil, especialmente a das creches, que ficariam de fora da medida provisória que seria convertida na lei regulamentadora do Fundo.

[...] a entrada em vigor do Fmdeb (Brasil, 2007a) reorientou a distribuição e aplicação dos recursos gerados pela vinculação. Instituído em cada uma das unidades da Federação, como um fundo de natureza contábil, o Fundeb passou a reter um volume substancial da receita gerada pela vinculação de recursos municipais e estaduais, redistribuindo-a de forma equitativa, proporcionalmente ao número de matrículas na educação básica mantido por essas esferas de governo de acordo com as suas responsabilidades educacionais (BASSI, 2011, p.119-120).

---

<sup>7</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) vigorou de 1998 até 2006, quando foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB inovou ao incorporar a Educação Infantil no seu escopo, concedendo aos municípios, antes responsáveis por manter a etapa, um maior aporte de recursos (PIMENTA, 2017). Porém, os valores de ponderação destinados à creche e à pré-escola são inferiores ao valor gasto por aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, a equalização da oferta educacional em toda a federação continuava muito distante, haja vista a disparidade do valor-aluno/ano fixados para as creches em São Paulo e em Maranhão: R\$ 1.661,18 e R\$ 757,03, nessa ordem (FNDE, 2017; PINTO, 2014; TRIPODI, 2016).

Mesmo que a Educação Infantil faça parte de outros programas de financiamento da Educação Básica, como o salário-educação<sup>8</sup>, a baixa arrecadação de impostos próprios faz com que a maioria dos municípios encontrem dificuldades para a manutenção dos estabelecimentos, tornando-se, assim, dependentes do repasse de recursos públicos feitos pela União ou dos acordos com instituições conveniadas (ABUCHAIM, 2018).

Visando ao alcance de um padrão mínimo de qualidade educacional, foi desenhado, em 2007, um dispositivo de financiamento denominado Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi, que através de fatores como tamanho da escola e relação aluno/professor, realiza uma estimativa de gasto por estudante. Nessa lógica, o valor fixado em 2008 para cada criança das creches, foi de R\$ 5.943,60 e de R\$ 2.301,24 para as pré-escolas (ABUCHAIM, 2018).

Cabe aqui citar, brevemente, outros programas federais por meio dos quais a União transfere recursos para a Educação Infantil:

- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) – Criado em 2007 com o propósito de expandir a rede pública de Educação Infantil, prestando assistência técnica e financeira;
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) – Financia, em caráter suplementar, as necessidades nutricionais dos alunos conforme a etapa e modalidade de ensino;

---

<sup>8</sup> Além das receitas da vinculação e as provenientes do Fundeb, a Constituição Federal garante aos municípios outra fonte importante de recursos, que é a contribuição social do salário-educação (artigo 212, § 5º). O salário-educação é um tributo cobrado das empresas e corresponde a 2,5% sobre o valor da folha de pagamentos (BASSI, 2011, p.123).

- Política nacional de formação continuada de professores (educação infantil) – Fomenta uma série de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização para os docentes que atuam na etapa (ABUCHAIM, 2018).

Apesar de serem importantes fontes de recursos, é preciso ressaltar que nem todos os programas acima mencionados são regulares, estando, portanto, condicionados a convênios, por serem de natureza complementar.

Diante da possível expiração do FUNDEB, que ocorreu em dezembro de 2020, os últimos tempos foram marcados por muitos anseios quanto a sua renovação, uma vez que, sem o mecanismo criado em 2007, a educação brasileira enfrentaria grandes problemas, como apontam Almeida et al. (2021):

O Fundeb, até então regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelecia que os fundos estaduais e distrital teriam vigência até o dia 31 de dezembro de 2020. A continuidade dos fundos, portanto, dependeria da aprovação da PEC n. 15/2015; sem isso, muitos municípios com baixa arrecadação diante do número de alunos de sua rede de ensino não teriam condições de desenvolver suas atividades educacionais, desde o pagamento dos salários dos trabalhadores até a manutenção das atividades de sala de aula. A situação se mostraria ainda mais grave em face da queda de arrecadação e, conseqüentemente, de recursos vinculados à educação nos estados e municípios (ALMEIDA et al., 2021, p. 3)

Após anos de debates envolvendo a participação da sociedade através de audiências públicas, a PEC n.15/2015, a qual propôs que o FUNDEB fosse constitucionalizado e, portanto, permanente, foi aprovada, dando origem a Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020 (EC-108):

Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.

[...]

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil;

II - os fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do caput do art. 155, o inciso II do caput do art. 157, os incisos II, III e IV do caput do art. 158 e as alíneas "a" e "b" do inciso I e o inciso II do caput do art. 159 desta Constituição;

III - os recursos referidos no inciso II do caput deste artigo serão distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial matriculados nas respectivas redes, nos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 desta Constituição, observadas as ponderações referidas na alínea "a" do inciso X do caput e no § 2º deste artigo;

IV - a União complementarará os recursos dos fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo;

V - a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, distribuída da seguinte forma: [...] (BRASIL, 2020).

A regulamentação do novo FUNDEB é um marco para o futuro da Educação Infantil. Entre as principais conquistas obtidas pelo estrato educacional estão a definição do Valor Aluno/Ano Total (VAAT), que ocasionará um maior peso para as matrículas de creche e de pré-escola, e a ampliação do valor mínimo destinado às matrículas de creche nos municípios mais pobres, uma vez que 50% do percentual reservado ao VAAT é destinado à educação infantil.

#### **1.4- Avaliação**

As discussões sobre avaliação como um processo que não se restringe a medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos têm ganhado cada vez mais espaço entre os professores e os gestores educacionais. Isto é, o termo avaliar, costumeiramente associado à ideia de realização de provas, na visão de Luckesi (1995), consiste em “identificar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 1995, p.165). Entretanto, a avaliação educacional é algo que extrapola o

ambiente das salas de aula, sendo parte integrante e indispensável na busca pela efetividade dos sistemas de ensino.

O reconhecimento dessa outra face da avaliação despertou nos gestores da área o desejo de melhor conhecer os métodos e processos avaliativos. Posto isso, desde 1960, algumas iniciativas foram tomadas no sentido de verificar o desempenho dos estudantes brasileiros, relacionando-o a variáveis como sexo, raça e nível socioeconômico. O crescimento das pesquisas que investigavam determinantes de rendimento escolar dos alunos foi um fator que também contribuiu para o aumento da preocupação acerca da temática (GATTI, 2002; 2009).

Partindo da compreensão de que o uso das avaliações e, especialmente, dos seus resultados, além de auxiliarem a gestão da Educação Básica, forneceriam subsídios para a formulação de políticas públicas do campo, ao término dos anos 1980, o Estado se mobilizou na tentativa de criar desenhos avaliativos que englobassem um maior número de etapas educacionais. Assim, a articulação entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação culminou na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 1990 (FREITAS, 2013).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais (INEP, 2020).

Até atingir o formato atual, o Sistema passou por várias reformulações, que vão desde o aumento das escolas abrangidas até a mudança na metodologia de construção do teste.

No campo da avaliação educacional brasileira, destacamos também a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007. Ele é calculado a partir da combinação das médias alcançadas pelos estudantes no SAEB com as taxas de fluxo apuradas no Censo Escolar (INEP, 2020). O IDEB é o principal indicador de qualidade da Educação Básica, por meio do qual podemos verificar em que medida os alunos estão aprendendo. Desse modo, quanto maior a proficiência dos estudantes e a sua taxa de aprovação, mais alto será o valor do IDEB da escola. Para Soares e Xavier (2013), a entrada em vigor do Índice é a grande

responsável pela valorização dos resultados das avaliações em larga escala, que até recentemente eram pouco utilizadas nas análises sobre os sistemas educacionais.

A última grande reestruturação feita no SAEB ocorreu há pouco tempo, mais precisamente em 2019, estando ancorada nos seguintes marcos legais: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BNCC).

Entre os principais aprimoramentos e modificações realizadas, está a forma de nomeação das avaliações, que não mais serão identificadas por siglas ou nomes fantasia, mas sim pela nomenclatura Saeb, acompanhada das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos<sup>9</sup> (INEP, 2019). Outra mudança consiste no desenvolvimento de novos indicadores da qualidade educacional, para além da aferição de proficiências em testes cognitivos, como investimento e equidade, que apoiarão a produção de estudos de fatores associados.

Muitas foram as inovações implementadas, contudo, a que mais nos interessa, evidentemente, é a inserção da Educação Infantil no Sistema, uma vez que, apesar de compor a Educação Básica, a etapa não foi contemplada pelo SAEB no decorrer de 14 edições (1990-2017). Diante desse contexto, pesquisadores da área, como Sousa (2014, 2018), Pimenta (2018) e Rosemberg (2013), além de questionarem a ausência da Educação Infantil na política de avaliação, deliberavam sobre qual perspectiva seria a mais oportuna para conduzir a avaliação desse estrato escolar: ênfase no desempenho das crianças ou nos insumos necessários para o desenvolvimento das mesmas?

Àquela altura, havia dois grupos que disputavam qual concepção deveria orientar a avaliação da Educação Infantil. De um lado, estava o que defendia uma avaliação voltada para a medida do desempenho das crianças, como forma de conhecer os fatores que influenciavam a evolução motora, cognitiva e linguística dos alunos. Na direção inversa, o outro grupo apoiava a ideia de uma avaliação centrada nos insumos, justamente para evitar o risco de estigmatizações precoces, visto como possível consequência da aplicação de testes para crianças (SOUSA, 2018).

Anteriormente, com o objetivo de incluir a Educação Infantil na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, o MEC divulgou, em 2012, o documento intitulado

---

<sup>9</sup> O nome Prova Brasil e as siglas ANA, Aneb e ANRESC deixaram de existir (INEP, 2019).

“Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”. A produção do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011, centrada nas condições de oferta, sugeriu diretrizes e metodologias que encaminharam a operacionalização da avaliação da etapa.

Nesse sentido, a inserção da Educação Infantil no SAEB se materializou por meio da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, que estabeleceu as normas de realização do Sistema naquele ano, indicando que a avaliação da EI ocorreria em caráter de estudo-piloto. Os professores, diretores e secretários municipais e estaduais de educação, ficaram incumbidos de responder questionários eletrônicos sobre condições de oferta, infraestrutura e gestão. Ou seja, as crianças dessa etapa não realizarão provas padronizadas em larga escala (INEP, 2019).

A expectativa pela divulgação dos resultados da avaliação é grande, no entanto, não encontramos notícias a respeito. Nessa edição, primeira a contemplar a Educação Infantil, apenas uma amostra das instituições públicas foi avaliada.



## 2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem o propósito de analisar o conceito de qualidade e suas implicações para a Educação, sobretudo na Educação Infantil. Além de discutirmos o que a literatura diz a respeito do tema, mostraremos como se dá a aferição da qualidade no Sistema Educacional Brasileiro.

No cerne da reforma educacional de 1990, que tinha a terceirização de serviços como uma de suas características, os discursos em prol da qualidade do ensino começaram a ganhar força. Se na primeira metade do século XX, o critério de qualidade remetia ao acesso às escolas, agora, o desempenho dos alunos, medido através dos testes em larga escala, tem sido o principal indicador de qualidade da educação no Brasil (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2005).

Segundo Araújo e Oliveira (2005), quando falamos em qualidade, é preciso ter em mente que o significado desse conceito dependerá do contexto no qual ele for empregado. Por exemplo: a noção de qualidade no mundo dos negócios é diferente daquela utilizada em educação. Sendo assim, nesse último caso, o entendimento de qualidade que se tem hoje foi condicionado pelas mudanças e inovações ocorridas na área ao longo dos anos.

De maneira sintética na história brasileira, podemos dizer que o conceito de qualidade, em um primeiro momento, esteve relacionado à oferta limitada de vagas em escolas, uma vez que o ensino era privilégio de poucos. Resolvida a questão, em certa medida, pelo menos, um novo impasse se colocou diante dos atores governamentais, o da permanência, pois a parcela da sociedade que antes não tinha acesso à escolarização, agora, apesar de ter, não conseguia progredir e alcançar altos graus de instrução. Por fim, decrescidos os índices de reprovação, a percepção atual sobre qualidade se dá a partir da capacidade cognitiva dos alunos, avaliada por meio de provas padronizadas em larga escala (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2005).

Tomando por base a Constituição Federal de 1988, Santos (2018) indica que a temática da qualidade educacional, enquanto um dos elementos que compõe o direito à educação, surge associada ao princípio da equidade e à infraestrutura, que guardam relação com o Ensino Especializado, com a garantia de material didático e assim por diante. Partindo para a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o autor afirma que a palavra qualidade foi mencionada 10 vezes no texto legal, associando-se, na maior parte das vezes, a dois tópicos: organização da educação nacional e financiamento.

Sendo a qualidade um dos princípios básicos da educação, é dever do Estado verificar as reais condições de ensino e de trabalho dentro do sistema educacional. Nesse sentido, um exemplo são os dados provenientes dos Indicadores Educacionais formulados pelo INEP, que fornecem um panorama anual do cenário escolar brasileiro com informações sobre distorção idade-série, rendimento, nível socioeconômico, adequação da formação docente etc. A partir desse levantamento, é possível examinar alguns avanços e desafios no que tange à garantia de uma educação de qualidade.

A título de exemplo, considerando o Brasil como unidade geográfica de análise, o indicador Percentual de Docentes com Curso Superior na Educação Infantil passou de 76,9% em 2019, para 79,6% em 2020, revelando um aumento de 2,7% na taxa de professores com formação adequada para lecionar na etapa (INEP, 2019; 2020). Vale lembrar que, para atuar na Educação Básica, de acordo com o Art.62 da LDB, os docentes deverão ser formados em nível superior. Essa determinação reconhece a importância do processo formativo dos educadores na busca pela qualidade do ensino.

Para Soares (2009), “estudar a qualidade de uma escola consiste em verificar em que medida seus alunos aprendem e se as expectativas dos membros da comunidade escolar são atendidas” (p.228). Segundo o autor, o êxito de uma instituição depende do bom funcionamento das suas principais estruturas, envolvendo comunidade escolar, cultura da escola, processos, resultados, projeto pedagógico, recursos e parcerias.

Já no estudo intitulado “Indicadores da Qualidade na Educação”, voltado para escolas de Ensino Fundamental, foram definidas sete dimensões que fazem parte da reflexão acerca de um serviço educacional de qualidade: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; acesso e permanência dos alunos na escola e espaço físico escolar (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2013).

Percebe-se, mediante contato com a literatura sobre o tema, que muitos são os aspectos envolvidos na busca pela qualidade da educação. Todavia, dois fatores são preponderantes para determinar se o ensino ofertado pelos estabelecimentos é de qualidade: o aprendizado dos alunos e a equidade da escola. A aprendizagem, porque é direito respaldado pela CF/88 aos estudantes, a aquisição de competências que lhes viabilizem desenvolvimento pessoal e profissional. E a equidade, por assegurar que todos ou a maioria dos alunos de uma

mesma instituição apresentem desempenhos similares e, no mínimo, satisfatórios (SOARES, 2009).

No tocante à Educação Infantil, o debate em torno da qualidade educacional tem tomado diversas direções. Inicialmente, o entendimento que se tinha sobre a temática foi pautado em aspectos da psicologia, tendo em vista que muito se discutia sobre as consequências afetivas da separação entre mães e filhos pequenos, causadas pela frequência das crianças às creches. Em seguida, muda-se o foco para o desenvolvimento cognitivo das mesmas, quando a preocupação com os futuros resultados na escola primária começou a influenciar a definição de qualidade (CAMPOS, 2013).

Nesse período, a inserção das crianças em instituições de Educação Infantil, especialmente as mais carentes, foi vista como algo positivo, capaz de prepará-las para o ingresso no sistema de ensino regular. Assim, as propostas educativas dos programas de EI passaram a privilegiar determinadas práticas, como as brincadeiras ao ar livre e a realização de atividades em grupo, capazes de alinhar a preparação para a escola e as necessidades das diferentes fases do desenvolvimento infantil (CAMPOS, 2013; KRAMER, 1982).

No contexto brasileiro, as experiências realizadas a partir dessa concepção de qualidade mais integrada, as quais ocorreram durante as décadas de 70 e 80 do século passado, estavam alicerçadas em estudos realizados na Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos. Cabe observar, porém, que as discussões acerca dos benefícios atribuídos à frequência a Educação Infantil não se estendiam à modalidade creche, ainda concebida como um “mal menor” (CAMPOS, 2013; ROSEMBERG, 1984).

Mais tarde, já com o reconhecimento da EI nos processos educativos formais, a expansão da rede conveniada, que ocorre com maior intensidade desde a reforma de 1990, juntamente às reivindicações dos movimentos sociais em prol dos direitos das crianças, alavancaram as discussões sobre a qualidade dos serviços ofertados. Diante disso, pesquisas que investigavam os padrões de infraestrutura das instituições começaram a surgir, evidenciando principalmente a precariedade do atendimento em creches (CAMPOS et al. 2006).

Analisando os resultados de parte desses estudos que se debruçaram sobre o tema, Campos et al. (2006) concluíram que a ampliação do atendimento a baixo custo, realidade típica da Educação Infantil brasileira, ocorreu sem nenhuma preocupação quanto à qualidade do trabalho realizado com as crianças, a julgar pela pouca escolaridade dos educadores e pela falta

de materiais pedagógicos. O uso de convênios como modo de expandir as matrículas ou até mesmo a transferência de responsabilidades para as famílias que se pretendia atender, também eram estratégias utilizadas pelos projetos de baixa qualidade.

Nessa perspectiva, uma breve incursão nos achados de pesquisa, dá conta de que a desagregação da oferta de Educação Infantil entre diferentes setores, público e público não-estatal, produz fortes desigualdades nos valores gastos por aluno e, por conseguinte, na qualidade do atendimento nessa etapa. O caso de Alagoas exemplifica bem essa situação: em 2008, o valor fixado para cada criança de creche integral pública era de R\$ 1.245,58. Na outra ponta, a oferta via convênio, tinha um valor-aluno-ano fixado em R\$ 1.075,73 (TRIPODI, 2016).

A cobertura da EI é outro elemento que merece atenção, pois o acesso das crianças às instituições varia segundo quesitos como renda, cor/etnia e ocupação da mãe. Em artigo publicado a respeito do perfil de alunos que frequentavam creches e pré-escolas, Kappel et al. (2001) mostraram que as taxas de matrículas eram maiores para crianças brancas, com renda familiar média ou alta e cujas mães trabalhavam. Problemas financeiros e ausência de estabelecimentos educacionais próximos às residências foram citados como motivos para a infrequência escolar.

De um modo geral, as pesquisas apontavam que as condições observadas nas creches eram piores quando comparadas às da pré-escola. Com relação à formação de professores, por exemplo, verificou-se que muitas educadoras ainda não possuíam o nível de ensino exigido pela legislação, o que certamente limitava suas práticas educativas. A dificuldade de superar rotinas centradas na segurança, higiene e alimentação das crianças é um forte indício da existência de lacunas na formação prévia das docentes. Em contrapartida, apesar de as atividades pedagógicas serem vistas mais facilmente na pré-escola, elas se restringiam a exercícios de repetição, decodificação e treino (CAMPOS et al., 2006; TOMAZETTI, 1997).

Ao contrário dos Ensinos Fundamental e Médio, que adotam o desempenho cognitivo dos estudantes em testes padronizados como principal indicador de qualidade, na Educação Infantil, a literatura sugere que indicadores como proposta pedagógica, currículo, práticas educativas, condições de funcionamento, relação com as famílias e formação dos profissionais sejam alguns dos pressupostos básicos ligados à qualidade da etapa. Ou seja: o conjunto desses indicadores deve ser considerado quando se tem a intenção de avaliar as instituições.

De acordo com Brasil (2006), a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil foi possível graças aos resultados das pesquisas sobre o cuidado das crianças de 0 a 6 anos, que identificaram obstáculos a serem superados e, conseqüentemente, sugeriram aspectos prioritários para o desenvolvimento integral dos alunos de creches e pré-escolas.

É importante salientar que o fato de a EI não ter a sua qualidade medida através do desempenho dos alunos, não significa que o aprendizado esteja em segundo plano, por isso é essencial que as instituições disponham de ambientes estimulantes, que favoreçam a interação entre bebês e meninos(as) mais velhos(as), permitindo que haja comunicação, trocas e circulação de ideias entre eles(as). Se as rotinas impedem os movimentos, as expressões e as descobertas por parte das crianças, a ampliação de seus conhecimentos não ocorre (BRASIL, 2006; CAMPOS et al., 2011). Com referência as especificidades da pedagogia da Educação Infantil, Rocha (2001) destaca que:

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. [...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens (p.31).

Nas últimas décadas, a fim de definir critérios de qualidade e estabelecer padrões de referência para o trabalho em creches e pré-escolas, alguns documentos foram elaborados pelo MEC e/ou pelos órgãos subordinados a ele, como é o caso dos “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (1998). O material estipula um conjunto de medidas regulamentares em âmbito nacional, de forma a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento às crianças. Sendo assim, o primeiro volume traz orientações sobre a gestão da EI, formação do pessoal, proposta pedagógica e outros, ao passo que o segundo agrega uma série de artigos elaborados por especialistas a respeito de questões como legislação e estrutura das instituições.

Em sequência, estão os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006). Publicado em dois volumes, o documento em questão, entre outras coisas, agrega considerações sobre a criança, apresenta as principais tendências observadas em

pesquisas da área e explicita quais são as competências dos sistemas de ensino. As reflexões trazidas no volume 1, concentram-se, especialmente, nas relações educativas e no currículo. O volume 2, por sua vez, fomenta questões para se pensar e implementar a qualidade nas unidades de EI e, de modo mais amplo, no plano das políticas públicas.

Dando continuidade, os “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil”, também lançados em 2006, definem padrões de construção e organização dos ambientes físicos destinados à etapa. Tendo em vista aspectos fundamentais para a qualidade dos espaços, o documento menciona estratégias para promover a ludicidade, a autonomia e o desenvolvimento das crianças, como a criação de nichos e “cantinhos” para a realização de diferentes atividades dentro das salas. Por último, mas não menos importante, a publicação alerta sobre os parâmetros técnicos responsáveis por evitar acidentes e preservar a saúde de todos. Dessa maneira, os profissionais precisam estar atentos aos seguintes pontos: acúmulo de poeira, pouca ventilação, pisos escorregadios, baixa luminosidade, mofo, umidade etc.

Três anos mais tarde, em 2009, foram desenvolvidos os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças”. O documento elenca uma série de elementos que constituem o trabalho nas creches, visando orientar o fazer dos professores e das demais pessoas comprometidas com a qualidade do atendimento. Entre as recomendações, estão o respeito à brincadeira, o acesso a uma alimentação sadia e o direito à proteção, ao afeto e à amizade.

Com o propósito de incentivar a prática da autoavaliação nas instituições de EI, ainda em 2009, o MEC produziu os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, material composto por dimensões e categorias referentes aos insumos necessários para a efetivação de um atendimento educacional de qualidade, no qual as crianças tenham seus direitos garantidos e respeitados. O documento possui um total de sete dimensões: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para cada dimensão existem, pelo menos, três indicadores. Caracterizado como um mecanismo de autoavaliação participativa, os Indicadores da qualidade na Educação Infantil permitem que, ao conduzirem o processo, os profissionais atuantes nas unidades, em conjunto com as famílias dos alunos e os membros da comunidade escolar, atribuam cores às perguntas que se relacionam aos indicadores presentes no documento:

- Se a situação é boa, coloca-se cor verde;
- Se é média, cor amarela;
- Se é ruim, cor vermelha (BRASIL, 2009, p.20).

Inspirada pela iniciativa do Ministério da Educação, a Secretaria Municipal de São Paulo divulgou, em 2016, os “Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulista”. Apesar de semelhante à proposta anterior, o documento da SME/SP avança ao sugerir duas dimensões que não estão presentes no material elaborado pelo MEC, quais sejam, Relações étnico-raciais e de gênero; e Participação, autoria e escuta de bebês e crianças. Assim, a publicação é uma iniciativa regional de autoavaliação das instituições de educação infantil.

Concluindo a série de documentos que abordam os princípios e práticas de qualidade na etapa, aparecem os “Parâmetros da qualidade da Educação Infantil” (UNDIME et al.), lançados em 2020. O material, além de fazer um apanhado das principais recomendações encontradas no que tange ao direcionamento do trabalho na EI, destaca o potencial de contribuição da BNCC para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em creches e pré-escolas.

O quadro 2 reúne, em ordem cronológica, os oito documentos citados.

Quadro 2 – Documentos que abordam a temática da qualidade na Educação Infantil

<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Documento</b>
Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política da Educação Fundamental; Coordenação Geral de Educação Infantil.	1998	Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.
Brasil; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.	2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2.
Brasil; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.	2006	Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.
Maria Malta Campos; Fúlvia Rosemberg; Equipe de Pesquisa sobre Creche; Departamento de Pesquisas Educacionais; Fundação Carlos Chagas; Secretaria de Educação Básica; Ministério da Educação.	2009	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.

Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.	2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	2016	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.
Brasil; Ministério da Educação; UNDIME.	2018	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Movimento Pela Base; UNDIME.	2020	Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil.

Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, neste trabalho, o entendimento que temos sobre a qualidade da Educação Infantil baseia-se no consenso produzido pela literatura, qual seja, o aspecto da qualidade nessa etapa da educação está concentrado, sobretudo, na perspectiva dos processos e insumos necessários para um bom atendimento educacional. Nessa concepção, o conceito de qualidade envolve importantes fatores, a saber: i) Acesso e atendimento; ii) Sistema de ensino/Rede de ensino; iii) Planejamento e avaliação; iv) Projeto pedagógico; v) Instâncias colegiadas; vi) Promoção da saúde, alimentação e limpeza; vii) Mecanismos e programas de financiamento público; viii) Formação inicial dos professores e demais profissionais; ix) Formação continuada dos professores e demais profissionais; x) Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais; xi) Intersetorialidade; xii) Organização do espaço e recursos materiais; xiii) Espaços físicos internos e externos.



### 3 CARACTERIZAÇÃO DA REDE

Este capítulo contextualiza a rede do município de Carlos Chagas – MG. Acreditamos que as informações coletadas, tais como dados demográficos, recursos financeiros e elementos educacionais referentes à EI, além de fornecerem um panorama do cenário no qual o Plano Municipal de Educação foi elaborado, possam auxiliar as interpretações dos resultados desta pesquisa.

#### 3.1- Carlos Chagas - MG

##### *3.1.1- Demografia*

Segundo o IBGE (2010), a população residente em Carlos Chagas – MG, considerando os dados do censo demográfico de 2010, era de 20.069 habitantes. Já a população estimada para 2020 foi de 18.674 pessoas, o que significaria um decréscimo populacional de aproximadamente 6.95%. A área territorial do município, cuja taxa de urbanização é de 64,6%<sup>10</sup>, equivale a 3.202, 984 km<sup>2</sup>, e a densidade demográfica é de 6,17 hab/km<sup>2</sup>.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com o Atlas Brasil (2010), Carlos Chagas possuía um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) igual a 0,648. O valor alcançado situa o município na faixa média de Desenvolvimento Humano (entre 0,600 e 0,699).

##### *3.1.2- Perfil econômico de Carlos Chagas - MG*

De acordo com o IBGE, em 2018, Carlos Chagas – MG tinha um PIB (Produto Interno Bruto) na casa dos R\$ 336.852 e um PIB *per capita* de R\$ 17.722, 50. Um valor superior ao registrado em 2010, que foi de R\$ 254.137.

---

<sup>10</sup> Apesar de o foco do nosso trabalho não ser o município em si, no caso de Carlos Chagas, a baixa taxa de urbanização tem efeito sobre as vagas de creche e pré-escola.

A tabela 1 apresenta o potencial de receitas e despesas empenhadas de Carlos Chagas – MG.

Tabela 1- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Carlos Chagas - MG

<b>Ano</b>	<b>Receita (R\$)</b>	<b>Despesa empenhada (R\$)</b>
2016	47.795	44.924
2017	49.722	47.840
2018	50.262	51.247
2019	57.970	55.244

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br

No intervalo observado (2016-2019), o potencial de receita e despesa empenhada de Carlos Chagas – MG mostrou-se positivo em todos os anos, exceto em 2018, quando a despesa empenhada foi maior do que a receita do município.

A tabela 2 apresenta os dados financeiros de Carlos Chagas – MG.

Tabela 2 - Dados financeiros de Carlos Chagas - MG

<b>Ano</b>	<b>Receita tributária</b>	<b>Receita de transferências intergovernamentais</b>	<b>Resultado fiscal<sup>11</sup></b>	<b>Despesa funcional com a educação<sup>12</sup></b>
2015	IND	IND <sup>13</sup>	IND	30,21%
2016	8.75%	76.84%	10,20%	30,38%
2017	8.69%	77.91%	4,25%	29,69%
2018	9.62%	80.16%	8,80%	33,09%
2019	10.67%	79.44%	13,63%	25,80%

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br e de FNDE/SIOPE.

A despesa funcional com a Educação em Carlos Chagas – MG está acima do mínimo de 25% que são estipulados constitucionalmente para vinculação em estados e municípios. Por outro lado, a arrecadação municipal é consideravelmente menor do que o valor oriundo de transferências intergovernamentais. Já o resultado fiscal é positivo em todo o período observado.

<sup>11</sup> O resultado fiscal mede o percentual que a prefeitura conseguiu economizar ou que gastou a mais diante da receita total.

<sup>12</sup> Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino MDE (mínimo de 25% para Estados, DF e municípios).

<sup>13</sup> Informações indisponíveis no site meumunicipio.org.br

A Tabela 3 apresenta o percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 3- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Carlos Chagas - MG na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

<b>Ano</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>
2015	2,66%	82,47%
2016	5,62%	61,89%
2017	37,69%	62,05%
2018	0,00 <sup>14</sup> %	98,91%
2019	0,00%	87,67%

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados de FNDE/SIOPE.

Analisando a tabela 3, é possível constatar que os percentuais de recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil são substancialmente menores quando comparados ao que é investido no Ensino Fundamental.

Com relação ao valor gasto por aluno, a tabela 4 exhibe o investimento educacional do município na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 4- Investimento por aluno em Carlos Chagas - MG

<b>Ano</b>	<b>Creche (R\$)</b>	<b>Pré-escola (R\$)</b>	<b>Ensino Fundamental (R\$)</b>
2015	1.445,24	2.561,12	5.643,97
2016	7.349,93	6.833,16	5.191,52
2017	6.404,18	5.171,69	4.786,51
2018	2.097,47	2.707,94	6.058,75
2019	1.893,15	2.539,50	6.557,72

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de FNDE/SIOPE.

Com base na tabela 4, nota-se que o município investe, de maneira geral, um valor maior por aluno do Ensino Fundamental. Os anos de 2016 e 2017 aparecem como exceção. O investimento educacional por aluno, na Educação Infantil, foi menor em 2015, 2018 e 2019 na creche, quando comparada com a pré-escola

<sup>14</sup> O site do FNDE não informa se o município não declarou os dados ou se não houve recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil em 2018 e 2019.

### 3.1.3- Perfil educacional

Em Carlos Chagas - MG, as instituições de ensino estão divididas por dependências administrativas: estadual, municipal, privada conveniada sem fins lucrativos e privada não conveniada com fins lucrativos. Em 2015, havia um total de 23 escolas que ofertavam a Educação Básica. Já em 2019, esse número diminuiu para 22.

A tabela 5 apresenta dados específicos de escolas com Educação Infantil

Tabela 5- Número de escolas com Ensino Infantil regular por dependência administrativa em Carlos Chagas - MG

Dependência administrativa	Número de escolas (2015)			Número de escolas (2019)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Pública	6	4	10	7	4	11
Privada	3	0	3	3	0	3

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do QEdu.

No município de Carlos Chagas, em 2015, havia um total de 13 escolas que ofertavam o Ensino Infantil Regular. Em 2019, esse número aumentou para 14. A quantidade de escolas públicas é superior nos dois anos, e o número de escolas privadas permaneceu o mesmo, apenas 3.

A Tabela 6 apresenta o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na creche.

Tabela 6 - Matrícula em Carlos Chagas - MG por dependência administrativa - Creche

Ano	Municipal	Privada	Estadual	Total
2015	47	62	0	109
2016	54	58	10	112
2017	58	67	0	125
2018	75	59	0	134
2019	78	58	0	136

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse).

Durante o período observado, a quantidade de crianças matriculadas na rede privada em Carlos Chagas – MG foi maior, exceto em 2018 e 2019, quando a rede municipal apresentou

um volume maior de matrículas. O ano de 2016 foi o único em que houve matrículas na rede estadual.

A tabela 7 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na Pré-escola.

Tabela 7- Matrícula em Carlos Chagas - MG por dependência administrativa - Pré-escola

<b>Ano</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
2015	328	31	359
2016	379	32	411
2017	396	27	423
2018	374	34	408
2019	331	42	373

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse).

O quantitativo de matrículas na rede municipal de Carlos Chagas é consideravelmente maior do que na rede privada durante os cinco anos observados. Entre 2015 e 2017, aumentou o número de crianças matriculadas nas instituições públicas municipais. Já as matrículas na rede privada diminuíram apenas em 2017.

A Tabela 8 apresenta dados relativos à formação docente.

Tabela 8 - Percentual de docentes com curso superior em Carlos Chagas - MG

<b>Dependência administrativa</b>	<b>2015 (%)</b>			<b>2019 (%)</b>		
	<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>	<b>Total</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>	<b>Total</b>
Privada	80,0	100,0	85,7	50,0	0,0 <sup>15</sup>	33,3
Público	100	75,0	78,9	100,0	94,4	95,7
Total	87,5	77,8	80,8	77,8	85,0	82,8

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do INEP/MEC .

A tabela 8 indica que o percentual total de docentes com curso superior, em 2015, foi maior nas instituições de Educação Infantil da rede privada. Em 2019 esse resultado se

<sup>15</sup> A planilha do INEP não informa se as pré-escolas da rede privada não forneceram os dados ou se não havia docentes com curso superior em 2019.

inverte, concentrando um maior número de docentes com curso superior nas instituições públicas.

A tabela 9 apresenta os recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Carlos Chagas – MG.

Tabela 9 - Recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil<sup>16</sup> de Carlos Chagas - MG

<b>Recursos e infraestrutura</b>	<b>% (2015)</b>	<b>% (2019)</b>
Escolas que fornecem alimentação	92% (12 escolas)	100% (14 escolas)
Escolas que fornecem água filtrada	100% (13 escolas)	100% (14 escolas)
Esgoto via rede pública	85% (11 escolas)	86% (12 escolas)
Coleta de lixo periódica	92% (12 escolas)	86% (12 escolas)
Energia via rede pública	100% (13 escolas)	100% (14 escolas)
Biblioteca	54% (7 escolas)	50% (7 escolas)
Cozinha	100% (13 escolas)	100% (14 escolas)
Laboratório de informática	38% (5 escolas)	43% (6 escolas)
Laboratório de ciências	0% (0 escolas)	0% (0 escolas)
Quadra de esportes	31% (4 escolas)	36% (5 escolas)
Sala para leitura	15% (2 escolas)	14% (2 escolas)
Sala para a diretoria	85% (11 escolas)	79% (11 escolas)
Sala para os professores	54% (7 escolas)	71% (10 escolas)
Sala para atendimento especial	0% (0 escolas)	0% (0 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	100% (13 escolas)	100% (14 escolas)
Impressora	85% (11 escolas)	93% (13 escolas)
Internet	54% (7 escolas)	93% (13 escolas)
Computadores para uso dos alunos	70 equipamentos	61 equipamentos
Dependências acessíveis para pessoas com deficiência	8% (1 escola)	29% (4 escolas)
Sanitários acessíveis para pessoas com deficiência	8% (1 escola)	14% (2 escolas)

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do QEDu.

Analisando a tabela 9, nota-se que recursos como sala para leitura e dependências acessíveis para pessoas com deficiência são realidade de poucas instituições em Carlos Chagas. Chama atenção a inexistência de sala para atendimento especial. O maior aumento percentual no período 2015-2019 foi observado no tópico Internet.

<sup>16</sup> Dados referente às instituições públicas e privadas que ofertam a Educação Infantil regular no município.

## 4 METODOLOGIA

Tendo em consideração o objetivo geral da pesquisa, que consiste em elaborar uma abordagem avaliativa de Planos Municipais de Educação que analise aspectos da qualidade da Educação Infantil, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa. De acordo com Godoy (1995, p. 21), os estudos qualitativos possibilitam que um fenômeno seja “melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.” Adicionalmente, empregamos estatística descritiva para identificar e comparar a frequência dos indicadores de qualidade da Educação Infantil. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é condizente com as características da metodologia escolhida.

A princípio, para alcançar os objetivos estabelecidos e realizar o aprofundamento teórico, fizemos uma revisão da literatura. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a análise documental, que permite a investigação de materiais que não receberam tratamento analítico, como reportagens, contratos e documentos oficiais. Gil (2009) explica que o desenvolvimento desse tipo de pesquisa começa justamente pela exploração das fontes documentais, que podem ser muitas. Dessa maneira, buscando aporte teórico para as discussões que seriam apresentadas, selecionamos os oito documentos citados no capítulo 2 (Quadro 2).

O Plano Municipal de Educação analisado pertence à cidade de Carlos Chagas – MG. O recorte se justifica pelo fato de o município possuir, em 2010, uma população na faixa de 20 mil habitantes, assim como cerca de 70% dos municípios brasileiros (IBGE, 2010; PINTO, 2014). Logo, a escolha esteve pautada em termos de exemplificar o caso de um município pequeno. Importa ressaltar que o foco da nossa pesquisa não é o município em si, mas sim a abordagem avaliativa dos Planos. Sendo assim, ela pode ser aplicada na análise de qualquer PME, independentemente do tamanho do município.

Em seguida, com as informações obtidas através da análise documental, partimos para a exploração do PME. Na realização dessa tarefa, utilizamos a análise de conteúdo, definida por Bardin (2009) como:

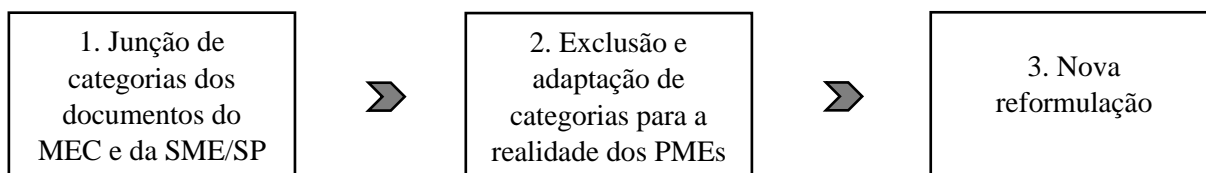
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.44).

Ou seja, o uso da estratégia metodológica permite, dentre outros, que o pesquisador explore o material investigado a fim de ampliar os conhecimentos sobre o mesmo e realizar interpretações quanto aos seus objetivos de trabalho. Para isto, ele poderá se valer de técnicas que o auxiliarão no processo de leitura e releitura dos textos escolhidos. Neste estudo, por exemplo, recorreremos à categorização.

Ainda segundo Bardin (2009), a análise categorial pode ser definida como um processo de classificação de elementos por diferenciação e reagrupamento, isto é, na categorização, as unidades de um texto são isoladas (*inventário*) e, posteriormente, agrupadas segundo características comuns (*classificação*). Na perspectiva da autora, a criação de categorias facilita a organização do conteúdo e favorece a visualização do problema. Desse modo, a identificação das estratégias que abrangem a Educação Infantil foi feita à luz das categorias criadas por Faustino (2020), que investigou os PMEs das capitais Belo Horizonte, São Paulo, Fortaleza, Recife, Salvador e Teresina.

O esquema abaixo indica as etapas para a formulação das categorias:



Fonte: elaborado pela autora.

O procedimento utilizado pela autora na construção das categorias de análise denomina-se “caixas”, um modo de estabelecer categorias a partir da literatura e de pesquisas prévias. Nesse processo, as categorias já estão previamente definidas e o investigador distribui o material entre elas (BARDIN, 2009). Até que chegasse à versão final, as categorias passaram por algumas modificações. A princípio, Faustino (2020) optou por trabalhar com todas as categorias do documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (MEC, 2009): 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e mobiliários; 6) formação e condição de trabalho das professoras e demais profissionais; e 7) cooperação e troca com as famílias e participação na



rede de proteção social. Além dessas, duas categorias do documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (SME/SP, 2016) foram adicionadas: 8) relações étnico-raciais e de gênero e 9) participação, autoria e escuta de bebês e crianças.

No pré-teste, quando foram feitas as primeiras análises e discussões, a autora verificou que determinadas categorias não funcionariam para a análise dos PMEs, por abordarem questões específicas sobre o cotidiano das instituições, dentre outros. Dessa forma, as categorias 2) multiplicidade de experiências e linguagens, e 3) interações, do documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (MEC, 2009), e a categoria: 9) participação, autoria e escuta de bebês e crianças, do documento da SME/SP, foram excluídas, assim como os indicadores: 1.3) registro da prática educativa; 5.3) espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos; 8.2) relacionamentos e atitudes; 8.3) atuação dos profissionais; e 8.4) construção positiva das identidades.

Esse processo resultou em sete categorias e 11 indicadores, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3 - Dimensões de análise iniciais

<b>Dimensão</b>	<b>Indicador</b>	<b>Breve descrição e exemplos de aspectos avaliados</b>
1 Planejamento institucional	1.1 Proposta pedagógica	Proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos, elaborada e atualizada com a participação dos membros que compõe a comunidade escolar, priorizando os interesses das crianças e a valorização das diferenças, buscando combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, pessoas com deficiências etc.
	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação	Em relação às práticas das professoras: planejamento e avaliação das atividades, seleção dos ambientes e materiais, organização do tempo e atividades que permitam o brincar e a manifestação da opinião das crianças. Apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição.
2 Acesso	2.1 Oferta de vagas	Implementação de planos de ação, com o objetivo de ampliar vagas para o tempo regular e, também, para o complementar que atendam a crianças de 0 a 5 anos.

3 Promoção da saúde	3.1 Alimentação, limpeza e segurança	<p>Disposição de um cardápio nutricional variado e rico, que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais. Incentivo ao acesso ao leite materno, à retirada da mamadeira e à introdução de alimentos sólidos.</p> <p>Espaços escolares internos e externos devem ser agradáveis, ventilados, tranquilos e limpos, em que são tomados os cuidados necessários com a limpeza e higiene nos momentos da troca de fraldas e do uso de sanitários. Espaços com acústica que permitem uma boa comunicação.</p> <p>Na instituição deve haver procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, a serem tomados em caso de acidentes. Prevenir ao máximo acidentes, por meio de proteção dos pontos que ofereçam riscos, como as tomadas elétricas. Estas devem ser colocadas no alto das paredes e possuir tampas protetoras e seguras; o botijão de gás precisa atender às especificações de segurança; produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças entre outros.</p>
4 Espaços, materiais e mobiliários	4.1 Espaços e mobiliários variados e acessíveis que favorecem as experiências das crianças	<p>Espaço organizado, mobiliários e equipamentos acessíveis a bebês e crianças pequenas, incluindo as com deficiência, que permitam brincar, explorar o ambiente, engatinhar, apoiar-se. Espaço para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis, em quantidade suficiente. Para a realização de atividades que estimulem o desenvolvimento das crianças, a instituição precisa de variados tipos de livro e outros materiais de leitura, brinquedos que respondam aos interesses dos bebês e das crianças pequenas, para diversos usos, instrumentos musicais, materiais pedagógicos e audiovisuais diversos, material individual de higiene todos em quantidade suficiente, e que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças e sejam adequados às necessidades das crianças com deficiência.</p>
5 Formação e condições de trabalho das Professoras e demais profissionais	5.1 Formação inicial das professoras	<p>A qualificação dos professores, um dos fatores que mais impactam na qualidade da educação, a habilitação deve ser em nível médio na modalidade Normal, formação mínima exigida.</p>
	5.2 Formação continuada	<p>Devido à relevância social do trabalho realizado pelas professoras, é desejável um programa de formação continuada, com momentos formativos incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais, que possibilite que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas atualizem conhecimentos, promovam a leitura e a discussão de pesquisas, estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil, das diferenças; orientação e apoio no trabalho das crianças com deficiência.</p>

	5.3 Condições de trabalho adequadas	Pensando na qualidade dos serviços ofertados, na instituição deve haver, no mínimo, uma professora para os seguintes agrupamentos: 6 a 8 crianças até 2 anos, 15 crianças até 3 anos, 20 crianças de 4 até 6 anos. As professoras devem ser remuneradas, no mínimo, conforme o piso salarial nacional do magistério. Conhecimento e implementação por parte da instituição, de procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais. Promoção de diálogo entre a família, comunidade e escola, a fim de conscientizá-los sobre o trabalho educativo desenvolvido na escola.
6 Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	6.1 Respeito, acolhimento, acompanhamento das vivências e produções das crianças	Uma boa relação entre a família e a escola é um fator fundamental na garantia de uma Educação Infantil de qualidade, com isto a instituição deve acolher os familiares, tratá-los com respeito, inclusive em seu contato inicial, favorecer a relação, adequando reuniões, calendário e horário de funcionamento e procedimento de matrícula baseados nas necessidades das famílias. Além disso, os familiares das crianças com deficiência devem ser acolhidos e incentivados a conhecer o direito de seus filhos à educação. Na instituição de Educação Infantil, a convivência com a diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças, por isso é importante a realização de reuniões com os familiares, pelo menos três vezes por ano, para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças; realização de uma boa acolhida aos familiares das crianças novatas. Respeito à identidade e saberes, no caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas etc.
	6.2 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças	Os responsáveis por garantir os direitos das crianças não é somente a instituição de Educação Infantil e a família, mas também dos órgãos intersetoriais. Visando a garantia dos direitos das crianças, a instituição precisa acompanhar a frequência e investigar os motivos das faltas, encaminhar ao Conselho Tutelar casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil e encaminhar para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado.
7 Relações étnico-raciais e de gênero	7.1 Currículo e Prática Pedagógica	A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise a reeducação das relações étnico-raciais, e de gênero, e a quebra do silêncio sobre estas questões, por isso, no Projeto Político Pedagógico da instituição, é desejável explicitar por escrito, e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino; proposta de reflexão e experiências que valorizem as diferenças, considerando que todos os povos produzem conhecimento. Práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e o reconhecimento de uma educação laica. Promoção de formação continuada que aborde as diferentes culturas.

Fonte: FAUSTINO (2020).

Operando com as categorias/dimensões acima, a autora detectou novos problemas, como o fato de algumas delas terem sido pensadas a partir de documentos voltados para a avaliação institucional de escolas. Sendo assim, na última reformulação, que originou sete categorias e 13 indicadores (Quadro 4), Faustino (2020) optou por trabalhar com os seguintes documentos que dialogam com a temática da qualidade da Educação Infantil em Planos Municipais de Educação: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012); Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? (PIMENTA, 2017); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação infantil (BRASIL, 2018); e Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência versão 1.0 (BRASIL, 2018). Eles estão pautados na premissa de qualidade enquanto condições de oferta e processos.

Quadro 4 – Categorias finais da pesquisa

<b>Dimensão</b>	<b>Indicador</b>	<b>Breve descrição e exemplos de aspectos avaliados</b>
1 Gestão dos sistemas e redes de ensino	1.1 Acesso e atendimento	Mapeamento da demanda manifesta com o objetivo de traçar metas e estratégias visando o acesso e a ampliação de vagas que atendam as crianças de 0 a 5 anos, considerando o tempo regular e também o complementar. Ao ofertar a vaga levar em consideração a proximidade da instituição a residência da criança. Utilização de ferramentas que viabilizem e deem transparência ao processo de busca ativa das crianças. Adoção de critérios que respeitem a vulnerabilidade social quando a demanda superar as vagas disponíveis. Garantia dos mesmos critérios de acesso pelas instituições conveniadas. Garantia de acesso para as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a).
	1.2 Sistema de ensino/Rede de ensino	Favorecer canais de comunicação direto entre instituições de educação infantil, Secretaria Municipal de Educação, instâncias colegiadas, comunidade escolar, bem como Conselho Estadual de Educação, de modo a compartilhar experiências, tomar decisões, e evitar sobreposições e lacunas em políticas de educação infantil (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).
	2.1 Planejamento e avaliação	O planejamento e avaliação realizados constantemente através da articulação dos membros da equipe da instituição contribuem para o acompanhamento e replanejamento das práticas pedagógicas realizadas na educação infantil. Estímulo de processos de avaliação e autoavaliação participativos envolvendo toda comunidade escolar e utilização dos resultados como forma de promover melhorias desejadas (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2018a; PIMENTA, 2017).
	2.2 Projeto pedagógico	Um projeto pedagógico bem elaborado tende a fortalecer a identidade da educação infantil. Nesse sentido, é importante que a concepção, elaboração e implementação do Projeto

<p>2 Gestão das instituições de Educação Infantil</p>		<p>Pedagógico seja participativa e garanta o alinhamento das atividades com a BNCC, DCNEI e demais orientações dos órgãos nacionais e locais. É ideal que no projeto pedagógico da instituição apresente com clareza formas de integrar-se com a família e comunidade, como oportunizar espaços físicos e momentos para a discussão e escuta promovendo o diálogo entre comunidade e profissionais da instituição de educação infantil buscando a difundir as novas normatizações da educação infantil e outros assuntos pertinentes quando houver. Além disso é de suma importância que os projetos pedagógicos considerem o trabalho com crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, buscando garantir a acessibilidade; respeito a diversidade e orientação contra discriminação de gênero, cor e raça, opção religiosa, de pessoas com deficiência ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados; o respeito e a valorização das diversidades de histórias, de costumes, de culturas locais e regionais; a garantia da oferta da língua materna, dos saberes e das tradições das comunidades indígenas, quilombolas, fronteiriças, ribeirinha, povos tradicionais, entre outros; e garantir a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança. Essas questões são princípios fundamentais no processo educativo (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2018a).</p>
	<p>2.3 Instâncias colegiadas</p>	<p>O diálogo entre as instâncias colegiadas pode contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Dessa forma, é interessante promover a gestão democrática e ter como princípio o estímulo e o fortalecimento de Conselhos Escolares e demais órgãos colegiados, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de educação infantil e, caso exista, Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).</p>
	<p>2.4 Promoção da saúde, alimentação e limpeza</p>	<p>Sendo a promoção da saúde, alimentação e limpeza uns dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança, as instituições de educação infantil precisam garantir que as crianças sejam atendidas em suas necessidades de saúde, nutrição, higiene, descanso e movimentação. O preenchimento de fichas contendo informações das crianças como condições alérgicas, vacinação atualizada, contato para caso de emergência. Trabalhar em conjunto com os familiares na promoção da saúde e bem-estar da criança. Fornecimento de um cardápio saudável com orientação de um nutricionista. Cuidado com a limpeza observando as condições de saneamento, recolhimento do lixo e acesso a água potável, disponibilidade de produtos de higiene pessoal para as crianças (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; PIMENTA, 2017).</p>
<p>3 Financiamento</p>	<p>3.1 Mecanismos e programas de financiamento público</p>	<p>Pensando na qualidade da Educação Infantil, um dos fatores para a garantia de padrões mínimos é o investimento adequado nesta etapa da educação básica. Regime de colaboração entre os entes federados que busquem o cumprimento do padrão de qualidade a partir do atendimento do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) definido pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação. Fiscalização quanto ao</p>

		repassa dos recursos do FUNDEB (BRASIL, 2012; PIMENTA, 2017; BRASIL, 2018b).
4 Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil	4.1 Formação inicial dos professores e demais profissionais	Habilitação para atuar na educação infantil de acordo com as exigências legais nacionais e locais, incentivo a formação complementar (graduação) caso os professores não possuam. Existência de programas municipais de ofereçam formação inclusive para os profissionais não docentes que atuam nas instituições de educação infantil. Exigência de formação mínima em nível superior para os gestores das instituições de educação infantil (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a).
	4.2 Formação continuada dos professores e demais profissionais	É com um bom programa de formação continuada que o professor pode aperfeiçoar suas práticas. Dessa forma, seja em âmbito presencial, semipresencial ou a distância, é desejável que a oferta garanta a inclusão de conteúdos relacionados às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, diversidade e a integração entre o cuidar e o educar. Criar parcerias para garantia da formação continuada, favorecer a troca de experiências, espaço para discussão de temáticas recentes em busca da garantia da aprendizagem das crianças. Oferecer formação continuada extensiva aos profissionais de apoio (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; PIMENTA, 2017; BRASIL, 2018b).
	4.3 Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais	A valorização dos profissionais pode impactar de alguma forma o progresso do processo educativo. Partindo deste pressuposto, é importante a inclusão dos professores e demais profissionais da educação infantil no plano de carreira; a garantia do piso nacional salarial aos professores da educação infantil, conforme legislação nacional; admissão dos professores via concurso público; Conhecimento e implementação por parte da instituição de procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais assegurar turmas com a proporção de crianças adequada para cada professor, buscando atender as definições do normativos nacionais. Propiciar suporte e tempo disponível para o trabalho individual e coletivo. Existência de profissionais de apoio para dar suporte para os professores (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).
5 Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança	5.1 Intersetorialidade	Com o envolvimento de outros setores no processo educativo, é possível uma maior articulação com as políticas públicas voltadas para a primeira infância. A instituição precisa adotar meios de articulação entre os entes federados do poder público, buscando criar estratégias de participação e fortalecimento da rede de proteção e cuidado à criança nas comunidades, por meio de articulação com as áreas de saúde, nutrição, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, atores da comunidade e sociedade civil entre outras, promovendo políticas e programas governamentais de apoio às famílias. Elaboração de critérios para o encaminhamento de crianças expostas a qualquer situação de violência ou outra causa quando necessitar. Acompanhar a situação das crianças que são encaminhadas a fim de oferecer suporte quando necessário (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).

6 Espaços, materiais e mobiliários	6.1 Organização do espaço e recursos materiais	Um ambiente bem planejado pode atender as diversas necessidades das crianças e, também, favorecer experiências significativas que auxiliam no aprendizado e desenvolvimento. Assim, a instituição necessita oferecer espaços seguros que permitam a exploração, brincadeiras e socialização entre os pares. Isto inclui o fornecimento de brinquedos e livros em quantidade suficiente para diversas faixas etárias e que atendam as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, parquinhos e brinquedos que respeitem as normas de segurança. Mobiliários e equipamentos adequados à faixa etária das crianças e adaptados e acessíveis para as crianças com deficiência, como estante, armários, mesas, cadeiras, quadros e painéis colocados na altura das crianças com o intuito de favorecer a autonomia. Proporcionar o contato com recursos tecnológicos midiáticos. Zelar pela manutenção do espaço, materiais e mobiliários (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a).
7 Infraestrutura	7.1 Espaços físicos internos e externos	A infraestrutura das instituições de educação infantil demanda um planejamento advindo de vários setores além da Secretaria de Educação, tendo como principal objetivo contribuir com a qualidade da educação infantil. A escolha do terreno precisa priorizar a localização da demanda e a disponibilidade de infraestrutura da região. A edificação como um todo precisa garantir a acessibilidade plena e seguir a normas técnicas e a legislação local de forma que atenda a todas as crianças e profissionais da instituição, com estruturação adequada à faixa etária a ser atendida com espaços específicos onde o ambiente seja menos restritivo possível favorecendo a interação. Espaços adaptados para livre circulação de crianças com deficiência. Espaços internos e externos que permitam as brincadeiras e demais atividades a serem realizadas. Espaços reservados para eventuais situações ou atividades (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b; PIMENTA, 2017).

Fonte: FAUSTINO (2020).

Portanto, as categorias de análise do Plano Municipal de Educação utilizadas na presente pesquisa estão apresentadas no Quadro 4. Após essa definição, classificamos cada estratégia do PME analisado em sua categoria correspondente. Decidimos analisar não só a meta específica da Educação Infantil, mas todas aquelas que, de alguma forma, contemplam a primeira etapa da Educação Básica.

Em seguida, com os processos de classificação e quantificação das estratégias já finalizados, iniciamos a elaboração da nossa abordagem avaliativa (Anexo A), a qual foi dividida em duas partes:

Parte quantitativa – reúne, de maneira sintética, dados sobre o município, indicadores de qualidade da EI e estratégias do PME;

Parte qualitativa – aberta para outras análises que o pesquisador considerar necessárias.



## 5 RESULTADOS

O presente capítulo analisa os resultados encontrados. No processo de análise do PME, além da meta dedicada exclusivamente à Educação Infantil, também foram consideradas aquelas que abrangem essa etapa: Inclusão; Educação Integral; Qualidade da Educação Básica; Pós-graduação; Profissionais da educação; Formação; Valorização do pessoal do magistério; Plano de carreira; Gestão democrática e Financiamento. O município estipulou 20 metas em seu Plano, estando, portanto, alinhado ao PNE. O Quadro 5 é formado pelas estratégias selecionadas no Plano Municipal de Educação de Carlos Chagas, as quais foram alocadas de acordo com a dimensão e o indicador descritos anteriormente na metodologia (Quadro 4). Já como parte dos nossos resultados, destacamos no Quadro 5 um importante critério analisado: a contextualização do PME à realidade do município. As estratégias contextualizadas estão indicadas pela cor verde e aquelas não contextualizadas estão em vermelho.

Quadro 5 - Estratégias do PME referentes a cada indicador

Dimensão	Indicador	Estratégias do PME analisado
1 Gestão dos sistemas e redes de ensino	1.1 Acesso e atendimento	1.1 garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e município, que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 30% (trinta por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96).
		1.4 realizar, periodicamente, em regime de colaboração entre as secretarias de Saúde e Assistência Social, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96).
		1.5 estabelecer, em regime de colaboração entre a União e Estado de Minas Gerais, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches, contratando um profissional técnico específico para atender esse procedimento (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96).
		1.11 fomentar, em regime de colaboração entre a União e o Estado de Minas Gerais, o atendimento das populações do campo e das comunidades quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).

		<p>1.12 priorizar o acesso à educação infantil e fomentar em regime de colaboração entre a União e o Estado de Minas Gerais, a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica, implantando a sala de recursos multifuncionais com professor especializado (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).</p> <p>1.16 promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.98).</p> <p>1.17) realizar e publicar, em regime de colaboração entre a União e o Estado, a cada ano, levantamento da demanda através do cadastramento escolar manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento (CARLOS CHAGAS, 2015, p.98).</p> <p>1.18) promover, em regime de parceria com a União, o Estado e o município, gradativamente o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, adequando a rede física das escolas e creches (CARLOS CHAGAS, 2015, p.98).</p> <p>4.2) promover, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (CARLOS CHAGAS, 2015, p.102).</p> <p>4.4) garantir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, até o final de vigência deste PME, atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (CARLOS CHAGAS, 2015, p.102).</p> <p>4.8) garantir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (CARLOS CHAGAS, 2015, p.103).</p> <p>4.17) ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino (CARLOS CHAGAS, 2015, p.104).</p>
--	--	--

		<p>6.1) promover, com o apoio da a União, o Estado e o município, a oferta de educação básica pública em tempo integral em 50% das escolas, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (CARLOS CHAGAS, 2015, p.106).</p> <p>6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (CARLOS CHAGAS, 2015, p.106)</p> <p>6.7) atender, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (CARLOS CHAGAS, 2015, p.106).</p> <p>6.8) garantir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (CARLOS CHAGAS, 2015, p.107).</p> <p>6.11) ampliar a oferta de transporte escolar especificamente aos alunos de tempo integral, em parceria com a união, estado e município (CARLOS CHAGAS, 2015, p.107).</p> <p>7.26) consolidar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a educação escolar no campo de populações tradicionais e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).</p>
	1.2 Sistema de ensino/Rede de ensino	<p>7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).</p> <p>19.3) constituir Fórum Permanente de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME e dos seus planos de educação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.128).</p>
	2.1 Planejamento e avaliação	<p>1.7 implantar, em regime de colaboração entre a União e Estado e o município, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada ano, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de</p>

<p>2 Gestão das instituições de Educação Infantil</p>		<p>acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96-97).</p> <p>4.14) definir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.104).</p> <p>7.3) constituir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o município União, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (CARLOS CHAGAS, 2015, p.108).</p> <p>7.4) instituir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (CARLOS CHAGAS, 2015, p.108).</p> <p>7.21) aderir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, aos parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino (CARLOS CHAGAS, 2015, p.110).</p> <p>7.32) aderir, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).</p> <p>7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.112).</p> <p>20.12) acompanhar, a aprovação no prazo de 1 (um) ano a Lei de Responsabilidade Educacional pela União, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais (CARLOS CHAGAS, 2015, p.130).</p>
	<p>2.2 Projeto pedagógico</p>	<p>1.10 estimular, em regime de colaboração entre a União e o Estado de Minas Gerais, a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).</p> <p>1.14 preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de</p>

		<p>qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).</p> <p>1.19 Garantir que, a partir da aprovação do PME, todas as creches e pré-escolas reformulem seus Projetos Político-Pedagógicos, estabelecendo metas de aprendizagem, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CARLOS CHAGAS, 2015, p.98).</p> <p>7.25) garantir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (CARLOS CHAGAS, 2015, p.110-111).</p> <p>7.27) desenvolver, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e comunidades quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).</p> <p>19.6) estimular a participação na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares por profissionais da educação, estudantes e familiares (CARLOS CHAGAS, 2015, p.128).</p>
	2.3 Instâncias colegiadas	<p>7.16) apoiar técnica e financeiramente, regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (CARLOS CHAGAS, 2015, p.109).</p> <p>19.1) adequar a legislação municipal, a fim de assegurar repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para o Município, criando legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos/as gestores/as de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (CARLOS CHAGAS, 2015, p.127).</p> <p>19.2) criar programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) do conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb, do conselho de alimentação escolar, do conselho municipal de educação e de outros aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado (casa dos conselhos), equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (CARLOS CHAGAS, 2015, p.127).</p> <p>19.4) criar comissão para estimular a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e de associações de pais/mães e mestres/as, assegurando-se, inclusive, espaço adequado e condições de funcionamento na instituição escolar (CARLOS CHAGAS, 2015, p.128).</p> <p>19.5) estimular o fortalecimento de conselhos escolares e conselho municipal de educação, como instrumentos de participação e fiscalização</p>

		<p>na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (CARLOS CHAGAS, 2015, p.128).</p> <p>19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (CARLOS CHAGAS, 2015, p.128).</p> <p>19.8) desenvolver, em regime de colaboração com os entes federados, programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (CARLOS CHAGAS, 2015, p.128).</p> <p>19.9) criar legislação específica para regulamentar critérios de desempenho para a indicação para os cargos de Diretor escolar e coordenador escolar, bem como a realização de um exame de certificação ocupacional para esses cargos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.128).</p>
	2.4 Promoção da saúde, alimentação e limpeza	<p>7.18) assegurar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (CARLOS CHAGAS, 2015, p.110).</p> <p>7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).</p>
3 Financiamento	3.1 Mecanismos e programas de financiamento público	<p>4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007 (CARLOS CHAGAS, 2015, p.101-102).</p> <p>7.5) formalizar e executar o PAR (plano de ação articulada) em regime de colaboração entre a União, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (CARLOS CHAGAS, 2015, p.108).</p> <p>7.13) garantir, regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio</p>



	<p>de deslocamento a partir de cada situação local (CARLOS CHAGAS, 2015, p.109).</p> <p>20.1) apoiar, em regime de colaboração com os entes federados, fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1o do art. 75 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.2) acompanhar o custo aluno/ qualidade da Educação Básica do município à luz da ampliação do investimento público em educação e acompanhamento pelo Fórum Municipal de Educação – FME e pelo Conselho Municipal de Educação – CME (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.2) aperfeiçoar e ampliar, em regime de colaboração com os entes federados os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salárioeducação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.3) reivindicar junto à união a destinação da manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.5) acompanhar, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.6) reivindicar e acompanhar, em regime de colaboração entre os entes federados, no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PME, o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.7) reivindicar e acompanhar junto a União, o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas</p>
--	---

		<p>e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.8) reivindicar junto a União a definição de que o CAQ no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal (CARLOS CHAGAS, 2015, p.129).</p> <p>20.9) acompanhar a regulamentação do parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, o Estado de Minas Gerais, e o Município, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte, Nordeste e/ou municípios que necessitam de outras regiões (CARLOS CHAGAS, 2015, p.130).</p> <p>20.10) reivindicar junto a União, que seja assegurado a implementação do parágrafo único do art. 48 da lei complementar 101/2000, para garantir que 100% dos recursos CAQ seja dentro do FUNDEB e destinado à responsabilidade de aplicabilidade do município (CARLOS CHAGAS, 2015, p.130).</p> <p>20.11) reivindicar junto à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a fim que o município consiga atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ (CARLOS CHAGAS, 2015, p.130).</p> <p>20.12) definir, em regime de colaboração com os entes federados, critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5o do art. 7o desta Lei (CARLOS CHAGAS, 2015, p.130).</p> <p>20.13) Criar o conselho de acompanhamento dos recursos referentes ao 25% aplicados pelo município na educação e demais recursos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.130).</p>
	4.1 Formação inicial dos professores e demais profissionais	<p>12.1) otimizar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos da instituição pública Pólo UAB (Universidade Aberta do Brasil) de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.118).</p> <p>12.3) fomentar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (CARLOS CHAGAS, 2019, p.119).</p>



<p>4 Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil</p>		<p>12.5) ampliar, em regime de colaboração com a União, o Estado, o município e as instituições de educação superior pública e privada, a oferta de estágio como parte da formação na educação superior (CARLOS CHAGAS, 2019, p.119).</p> <p>12.10) mapear, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.119).</p> <p>12.14) estimular a expansão e reestruturação da instituição de educação superior, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.119).</p> <p>12.15) fortalecer, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a rede física de laboratórios multifuncionais do Pólo UAB (universidade Aberta do Brasil) nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.119)</p> <p>13.4) apoiar, em regime de colaboração com os entes federados, a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (CARLOS CHAGAS, 2015, p.120).</p> <p>15.1) atuar, em regime de colaboração com os entes federados, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (CARLOS CHAGAS, 2015, p.123).</p> <p>15.2) acompanhar, em regime de colaboração com os entes federados, o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.123).</p> <p>15.3) apoiar, em regime de colaboração com os entes federados, programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.123).</p> <p>15.5) apoiar, em regime de colaboração com os entes federados, programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do</p>
---	--	---

	<p>campo e quilombolas e para a educação especial (CARLOS CHAGAS, 2015, p.123).</p> <p>15.6) acompanhar, em regime de colaboração com os entes federados, a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.123).</p> <p>15.8) acompanhara valorização das práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.124).</p> <p>15.9) acompanhar a implementação pelos entes federados de cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (CARLOS CHAGAS, 2015, p.124).</p> <p>16.2) consolidar, em regime de colaboração com os entes federados, política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p> <p>16.6) fortalecer, em regime de colaboração com os entes federados, a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p>
4.2 Formação continuada dos professores e demais profissionais	<p>1.8 promover, em regime de colaboração entre a União e o Estado de Minas Gerais, a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).</p> <p>4.3) implantar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais de acordo a demanda e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, e de comunidades quilombolas (CARLOS CHAGAS, 2015, p.102)</p> <p>4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.104).</p> <p>4.18) ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de</p>

		<p>material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (CARLOS CHAGAS, 2015, p.104).</p> <p>7.22) informatizar integralmente, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a gestão das escolas públicas, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico (CARLOS CHAGAS, 2015, p.110).</p> <p>7.33) promover, com a colaboração técnica e financeira da União, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111-112).</p> <p>7.34) instituir, em articulação com a União, o Estado e o município, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional (CARLOS CHAGAS, 2015, p.112).</p> <p>15.4) acompanhar, em regime de colaboração com os entes federados, plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.123).</p> <p>16.1) realizar, em regime de colaboração com os entes federados, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (CARLOS CHAGAS, 2015, p.124-125).</p> <p>16.3) acompanhar a expansão, em regime de colaboração com os entes federados, de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p> <p>16.4) acompanhar a expansão, em regime de colaboração com os entes federados, de portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p> <p>16.5) acompanhar a ampliação pelos entes federados, da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p>
	4.3 Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização	1.9 ajustar a relação entre o número de estudantes e professores/as, garantindo a qualidade do processo ensino e aprendizagem, em conformidade com a legislação vigente (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).

	<p>dos professores e demais profissionais</p>	<p>7.31) estabelecer, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).</p> <p>17.1) constituir Fórum permanente em representação do Município e dos trabalhadores da educação, e da sociedade Civil para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p> <p>17.2) atribuir ao Fórum permanente a responsabilidade de monitorar o cumprimento do piso salarial nacional e das progressões previstas no plano de carreira para os (as) profissionais do magistério do município (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p> <p>17.3) acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (CARLOS CHAGAS, 2015, p.125).</p> <p>17.4) reivindicar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (CARLOS CHAGAS, 2015, p.126).</p> <p>17.5) reivindicar junto à União a revisão dos critérios que definem os repasses financeiros para os municípios, principalmente em relação às verbas de complementação para os municípios que não tem suficiência financeira para pagamento do Piso Salarial (CARLOS CHAGAS, 2015, p.126).</p> <p>18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (CARLOS CHAGAS, 2015, p.126).</p> <p>18.2) implantar novos mecanismos para acompanhamento dos/as profissionais iniciantes, supervisionados/as por equipe de profissionais com experiência comprovada, a fim de fundamentar, com base em avaliação anual documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório, e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (CARLOS CHAGAS, 2015, p.126).</p> <p>18.3) aderir à prova nacional de admissão de profissionais do magistério, cujos resultados possam ser utilizados, pelo município, nos respectivos concursos públicos de admissão desses/as profissionais (CARLOS CHAGAS, 2015, p.127).</p> <p>18.4) prever, no plano de Carreira dos profissionais da educação do Município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu (CARLOS CHAGAS, 2015, p.127).</p>
--	---	--

		<p>18.7) reivindicar junto a União a priorização de repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.127).</p> <p>18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação do plano de Carreira (CARLOS CHAGAS, 2015, p.127).</p> <p>18.9) ampliar a competência do Conselho Municipal de Educação para acompanhar o cumprimento do Plano de cargos e vencimentos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.127).</p>
<p>5 Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança</p>	<p>5.1 Intersetorialidade</p>	<p>1.13 implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).</p> <p>1.15 fortalecer e fiscalizar o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (CARLOS CHAGAS, 2015, p.97).</p> <p>4.5) estimular, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.102).</p> <p>4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (CARLOS CHAGAS, 2015, p.103).</p> <p>4.11) promover, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado (CARLOS CHAGAS, 2015, p.103).</p> <p>4.12) promover, em regime de colaboração com o Estado de Minas Gerais e União, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a</p>

		<p>assegurar a atenção integral ao longo da vida (CARLOS CHAGAS, 2015, p.103).</p> <p>4.15) promover junto ao Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.104).</p> <p>4.19) ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (CARLOS CHAGAS, 2015, p.104).</p> <p>4.20) implantar e implementar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, uma sistemática de acompanhamento e monitoramento das salas de recursos multifuncionais, no que diz respeito à segurança e manutenção dos equipamentos, adequação do espaço físico, utilização apropriada dos recursos e formação continuada de professores/as, incluindo na composição da equipe os conselheiros de Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS, o Conselho Municipal da Criança e do/a Adolescente – CMDCA e Conselho Tutelar (CARLOS CHAGAS, 2015, p.104).</p> <p>6.4) fomentar, em regime de colaboração com o Estado de Minas Gerais e União, a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques (CARLOS CHAGAS, 2015, p.106).</p> <p>6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (CARLOS CHAGAS, 2015, p.106).</p> <p>7.23) garantir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município e poder judiciário políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (CARLOS CHAGAS, 2015, p.110).</p> <p>7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).</p>
6 Espaços, materiais e mobiliários	6.1 Organização do espaço e recursos materiais	<p>1.3 ofertar, em regime de colaboração entre a União e Estado de Minas Gerais, brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais das comunidades de onde são provenientes, sejam residentes no espaço urbano ou no campo (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96).</p> <p>4.6) manter e ampliar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as)</p>

		<p>alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.102).</p> <p>4.7) garantir, em regime de colaboração com o Estado e União, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n o 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (CARLOS CHAGAS, 2015, p.102-103).</p> <p>4.10) fomentar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.103).</p> <p>4.13) apoiar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdoscegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (CARLOS CHAGAS, 2015, p.103).</p> <p>6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (CARLOS CHAGAS, 2015, p.107).</p> <p>7.12) selecionar e divulgar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (CARLOS CHAGAS, 2015, p.109).</p> <p>7.14) desenvolver, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais (CARLOS CHAGAS, 2015, p.109).</p> <p>7.15) universalizar, regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, até o quinto ano de vigência deste PME, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das</p>
--	--	---



		<p>tecnologias da informação e da comunicação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.109).</p> <p>7.17) ampliar, regime de colaboração entre a União, o Estado, o município e secretaria Municipal de Saúde, programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CARLOS CHAGAS, 2015, p.109-110).</p> <p>7.19) institucionalizar e manter, regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais (CARLOS CHAGAS, 2015, p.110).</p> <p>7.20) prover, regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (CARLOS CHAGAS, 2015, p.110).</p>
7 Infraestrutura	7.1 Espaços físicos internos e externos	<p>1.2 construir e instrumentalizar, em regime de colaboração com a União, 03(três) centros de Educação Infantil, e ampliar a creche existente segundo o padrão nacional de qualidade, a partir de recursos provenientes do Proinfância e/ou outros recursos disponíveis, que visem a expansão e melhoria do atendimento à população infantil de 0 a 5 anos de idade (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96).</p> <p>1.6 manter e ampliar, em regime de colaboração entre a União e o Estado Minas Gerais, e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96).</p> <p>6.2) aderir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (CARLOS CHAGAS, 2015, p.106).</p> <p>6.3) aderir e manter, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (CARLOS CHAGAS, 2015, p.106).</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do PME de Carlos Chagas – MG.

O principal produto desta pesquisa foi a elaboração de uma abordagem avaliativa de Planos Municipais de Educação. Nesse sentido, a abordagem proposta está disponível no Anexo A. Após algumas considerações iniciais, faremos uma análise detalhada dessa abordagem, utilizando Carlos Chagas como exemplo.



Sucintamente, esses foram os indicadores de qualidade da Educação Infantil utilizados na análise:

- 1.1 Acesso e atendimento;
- 1.2 Sistema de ensino/Rede de ensino;
- 2.1 Planejamento e avaliação;
- 2.2 Projeto pedagógico;
- 2.3 Instâncias colegiadas;
- 2.4 Promoção da saúde, alimentação e limpeza;
- 3.1 Mecanismos e programas de financiamento público;
- 4.1 Formação inicial dos professores e demais profissionais;
- 4.2 Formação continuada dos professores e demais profissionais;
- 4.3 Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais;
- 5.1 Intersetorialidade;
- 6.1 Organização do espaço e recursos materiais;
- 7.1 Espaços físicos internos e externos (FAUSTINO, 2020).

A frequência com que as estratégias do PME de Carlos Chagas aparece em cada indicador encontra-se na tabela 10. Na parte superior, o número 0 demonstra a ausência da estratégia, enquanto o número 1 indica a presença da estratégia (independentemente da quantidade de vezes). Na parte inferior da tabela, apresenta-se a frequência de indicadores do município, ou seja, quantas vezes cada indicador foi contemplado no respectivo Plano Municipal de Educação.

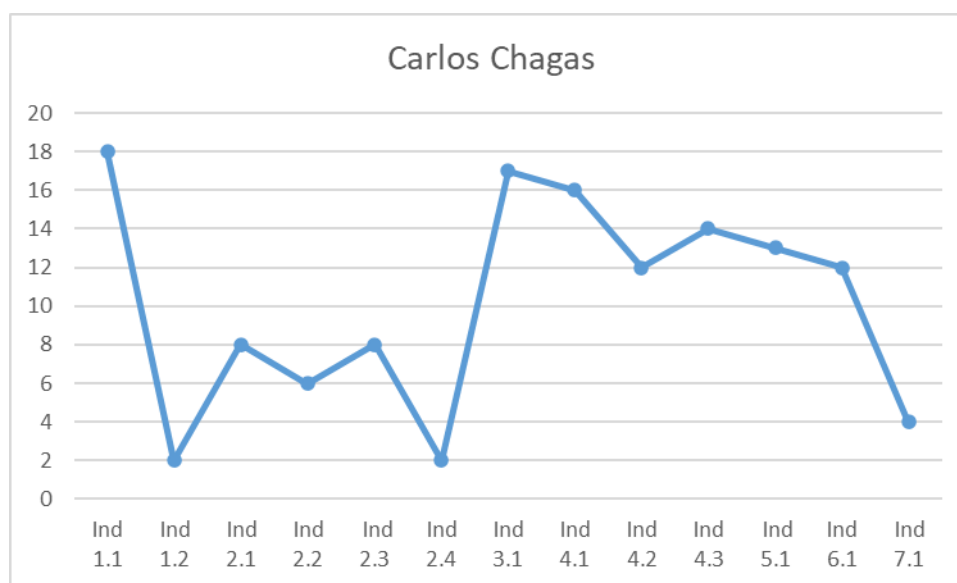
Tabela 10 – Frequência dos indicadores de Carlos Chagas

Município	Ind 1.1	Ind 1.2	Ind 2.1	Ind 2.2	Ind 2.3	Ind 2.4	Ind 3.1	Ind 4.1	Ind 4.2	Ind 4.3	Ind 5.1	Ind 6.1	Ind 7.1	Total
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-
	Ind 1.1	Ind 1.2	Ind 2.1	Ind 2.2	Ind 2.3	Ind 2.4	Ind 3.1	Ind 4.1	Ind 4.2	Ind 4.3	Ind 5.1	Ind 6.1	Ind 7.1	Total/Mun.
<b>Carlos Chagas</b>	18	2	8	6	8	2	17	16	12	14	13	12	4	<b>132</b>
	13.6%	1.5%	6.1%	4.5%	6.1%	1.5%	12.8%	12.1%	9.1%	10.6%	9.8%	9.1%	3.0%	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pela autora.

Esses mesmos dados são apresentados na Figura 2, que permite visualizar mais facilmente a diferença na frequência dos indicadores do município.

Figura 2 – Indicadores de Carlos Chagas



Fonte: elaborada pela autora.

Com base na parte superior da tabela 10, verifica-se que todos os indicadores foram contemplados pelo PME de Carlos Chagas. Dentre os 13 indicadores analisados, o 1.1 – Acesso e atendimento, foi o que mais apareceu no documento (18 vezes, o que representa 13,6% do total de estratégias do município). Em contrapartida, os indicadores 1.2 – Sistema de ensino/ Rede de ensino e 2.4 – Promoção da Saúde, alimentação e limpeza, são os de menor frequência (2 – 1,51%).

A dimensão 4 – Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil, composta pelos indicadores 4.1 - Formação inicial dos professores e demais profissionais; 4.2 - Formação continuada dos professores e demais profissionais; 4.3 - Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais, apresentou a maior frequência total de estratégias (42). Nota-se a preocupação do município com as questões de formação e condição de trabalho dos professores, tendo em vista que os indicadores 4.1, 4.2 e 4.3 representam 31,81% do total de estratégias do Plano.

Não há dúvida de que a formação docente seja um dos elementos centrais de qualidade da Educação Infantil. Por esse motivo, iniciativas de formação continuada de professores são abundantes. O intuito é fazer com que os profissionais atualizem, ampliem e aprofundem seus conhecimentos, suprimindo carências da formação inicial. Nessa lógica, o grande número de estratégias voltadas para a regulamentação e a valorização docente merece destaque, pois revela que Carlos Chagas considerou a Resolução nº 02/2009<sup>17</sup> na elaboração de seu PME e, pensando na profissionalização da creche no Brasil, essa ocorrência também permite afirmar que houve um avanço em relação ao modelo assistencial inicial. (ABUCHAIM, 2018; GATTI, 2008; GATTI et al., 2011).

Ainda em termos de quantificação, o indicador 5.1 – Intersetorialidade, obteve uma frequência significativa de estratégias (13 – 9,84%), levando em conta questões como: articulação com as áreas de saúde e assistência social, monitoramento das salas de recursos, rede de apoio às famílias e formulação de políticas públicas intersetoriais. As estratégias presentes no documento reforçam a importância da articulação intersetorial no alcance da ampliação do acesso à Educação Infantil, com vistas a garantir equidade e qualidade nas condições de oferta (GOMES, 2017).

O Quadro 6 apresenta a abordagem avaliativa do PME de Carlos Chagas. Como já indicado nos nossos objetivos, ela visa contribuir com estratégias para subsidiar desenhos de Planos Municipais de Educação dos municípios brasileiros por meio de indicadores de qualidade da Educação Infantil. Nesse sentido, nossa abordagem avaliativa organiza alguns pontos essenciais a serem considerados.

---

<sup>17</sup> Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2009).

Quadro 6 – Abordagem avaliativa

<b>Dados</b>	
<b>Município:</b> Carlos Chagas – MG	<b>Lei:</b> Lei Municipal Nº 1950/2015, de 23 de junho de 2015 - Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.
<b>Meta 1:</b> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME.	<b>Número de estratégias da Meta 1:</b> 19
<b>Número de estratégias diretamente relacionadas à Educação Infantil:</b> 132	
*Observações: Para a realização dessa tarefa, utilizar as categorias de análise elaboradas por FAUSTINO (2020). As estratégias podem pertencer às demais metas que abrangem a etapa, e não só a meta 1.	
<b>Indicadores de qualidade da Educação Infantil</b>	
<p><b>Acesso</b></p> <p>- Qual a meta de acesso do município para:</p> <p>Creche: [...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.</p> <p>Pré-escola: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [...].</p> <p>- Foram previstas ações para ampliação das vagas? ( x ) Sim ( ) Não</p> <p>- Considerando a taxa de atendimento ao longo dos últimos anos, o município já alcançou o percentual estabelecido para a creche? ( ) Sim ( x ) Não</p> <p>- Considerando a taxa de atendimento ao longo dos últimos anos, o município já alcançou o percentual estabelecido para a pré-escola? ( ) Sim ( x ) Não</p> <p><i>Se não:</i></p> <p>- Quanto falta para o município alcançar o percentual estabelecido para a creche? 36,2%</p> <p>- Quanto falta para o município alcançar o percentual estabelecido para a pré-escola? 13%</p> <p>*Observações: Para responder à pergunta sobre a ampliação das vagas, considere a existência de estratégias que mencionem, por exemplo, a construção de novas escolas, a realização de chamadas</p>	

públicas e a intenção de ampliar o acesso por meio do atendimento público direto. / Dados sobre matrículas podem ser encontrados em sites como - cidades.ibge.gov.br, observatoriodacrianca.org.br, qedu.org.br e simec.mec.gov.br

### Formação de professores

- Porcentagem de docentes que atuam na Educação Infantil do município com formação em Nível Superior:

<input type="checkbox"/> baixa [até 33 %]	<input type="checkbox"/> média [entre 34 e 66 %]	<input checked="" type="checkbox"/> alta [entre 67 % e 100 %]
--	---	--

\*Observação: o percentual de professores com curso superior pode ser encontrado no site inep.gov.br

### Investimento

- Considerando os últimos cinco anos com dados disponíveis para o município, coloque entre parênteses o número de anos que se enquadra em cada uma dessas situações:

a) A despesa funcional com a educação do município foi inferior a 25%;

( 0 )

b) A despesa funcional com a educação do município foi igual a 25%;

( 1 )

c) A despesa funcional com a educação do município foi superior a 25%.

( 4 )

\*Observação: dados sobre a receita destinada à educação podem ser encontrados no site fnde.gov.br

### Critério “Inclusão”

Estratégias do PME que contemplem aspectos ligados ao atendimento educacional especializado e à diversidade e desigualdade de gênero e raça. Para cada uma das sete dimensões, foi considerada a existência desses aspectos pelo menos 1 vez (0 = ausência; 1 ou mais = diversidade/desigualdade contemplada).

\*Observação: Dimensões - 1 Gestão dos sistemas e redes de ensinos; 2 Gestão das instituições de Educação Infantil; 3 Financiamento; 4 Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; 5 Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança; 6 Espaços, materiais e mobiliários; 7 Infraestrutura.

#### Atendimento educacional especializado

<input type="checkbox"/> ausente [0 dimensões]	<input type="checkbox"/> baixa [entre 1 e 3 dimensões]	<input type="checkbox"/> média [entre 4 e 5 dimensões]	<input checked="" type="checkbox"/> alta [entre 6 e 7 dimensões]
---	---	---	---

#### Gênero

<input checked="" type="checkbox"/> ausente [0 dimensões]	<input type="checkbox"/> baixa [entre 1 e 3 dimensões]	<input type="checkbox"/> média [entre 4 e 5 dimensões]	<input type="checkbox"/> alta [entre 6 e 7 dimensões]
--	---	---	--

<b>Raça</b>			
<input type="checkbox"/> ausente [0 dimensões]	<input checked="" type="checkbox"/> baixa [entre 1 e 3 dimensões]	<input type="checkbox"/> média [entre 4 e 5 dimensões]	<input type="checkbox"/> alta [entre 6 e 7 dimensões]
<b>Critério “Contextualização”</b>			
Estratégias do PME que apresentem algum grau de adaptação (textual, em termos de porcentagem, etc.) ou que, embora sejam cópias literais do PNE, respondam à demandas locais. Para esse critério, foram consideradas as estratégias como um todo (todos os indicadores de todas as dimensões).			
<b>Adaptadas</b>			
<input type="checkbox"/> ausente [0%]	<input type="checkbox"/> baixa [até 33,3% das estratégias]	<input checked="" type="checkbox"/> média [entre 34 e 66 % das estratégias]	<input type="checkbox"/> alta [entre 67 % e 100 % das estratégias]
<b>Capacidade Institucional</b>			
- O município possui Secretaria Exclusiva de Educação?			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) – 2014.			
<b>Gestão democrática</b>			
- O município possui Conselho Municipal de Educação?			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<i>Se sim:</i>			
- Ano da lei de criação: 2007 <sup>18</sup>			
- O Conselho é: Paritário			
- Caráter do Conselho: Consultivo e Fiscalizador			
- Quantidade de reuniões nos últimos 12 meses: 4			
Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) – 2014.			

Fonte: elaborado pela autora.

#### Quadro 7 - Síntese da abordagem avaliativa

<b>Acesso</b>	Meta não atingida para creche e pré-escola.
<b>Formação de professores</b>	Alta.

<sup>18</sup> Lei nº 1619/2007 dá nova redação à Lei nº 1.214, de 29 de junho de 1993 que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação

<b>Investimento</b>	O investimento do município com a educação foi igual ou superior aos 25% estipulados por lei.
<b>“Inclusão”</b>	Atendimento educacional especializado: alta; Gênero: ausente; Raça: baixa.
<b>“Contextualização”</b>	Média contextualização.
<b>Capacidade Institucional</b>	O município possui secretaria exclusiva de educação.
<b>Gestão democrática</b>	O município possui Conselho Municipal de Educação.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao todo, o Plano Municipal de Educação de Carlos Chagas elaborou um número expressivo de estratégias que contemplam a Educação Infantil (132), entretanto, não é possível afirmar que o PME tem potencial para melhorar a qualidade da etapa com base apenas na quantidade de estratégias apresentadas. Diante disso, a análise das mesmas exige um olhar mais criterioso, disposto a avaliar, por exemplo, sua coerência frente aos dados que compõem o nosso capítulo sobre a caracterização da rede, e aqueles trazidos pelo próprio município na seção relativa ao diagnóstico da educação. Desse modo, o primeiro elemento focalizado pela nossa abordagem avaliativa é o acesso.

Nessa perspectiva, um aspecto que chama a atenção pela contradição expressa, diz respeito à meta de Educação Infantil elaborada por Carlos Chagas, sobretudo no seguimento creche, a saber:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME (PME, Carlos Chagas, 2015).

Nota-se que o município manteve a sua meta alinhada ao PNE tanto em termos do percentual de atendimento, quanto ao tempo estipulado para o cumprimento dessa meta. Contudo, ao examinarmos as informações constantes no PME, encontramos a seguinte consideração:

Atender 50% destas crianças em creche com base em dados dos anos anteriores está fora da atual realidade, mesmo considerando que já tem a previsão de construção uma creche na zona urbana do município através do Proinfância para atender 250 crianças, sendo necessário além desta a construção de mais creches para atender essa demanda (CARLOS CHAGAS, 2015, p. 48-49).

Os dados aos quais o município se refere davam conta de que, em 2010, a população de 0 a 3 anos era de 991 crianças, e somente 4,3% delas frequentavam a creche, totalizando 42 alunos matriculados, ou seja, o município reconhece e declara sua fragilidade diante do alcance da meta, mas ainda assim estabelece que 50% das crianças em idade apropriada deverão estar matriculadas na creche até 2024 (CARLOS CHAGAS, 2015; IBGE, 2010).

Para expandir a oferta de tal maneira, Carlos Chagas precisaria matricular mais 45,7% de alunos. No entanto, a leitura da tabela 6 permite visualizar que, em 2019, 136 crianças frequentavam a creche (13,7%), o que significa um aumento de 9,4% na taxa bruta de matrículas ao longo de nove anos (2010 a 2019). Caso o município mantenha o ritmo de atendimento observado, em 2024, cerca de 19% das crianças de 0 a 3 anos estarão matriculadas, isto é, menos da metade que a meta estabelece.

Quanto à pré-escola, tem-se o seguinte cenário: em 2010, a população de 4 e 5 anos era de 578 crianças. Na ocasião, 62,4% delas tinham acesso aos estabelecimentos de ensino, totalizando 361 matrículas (CARLOS CHAGAS, 2015; IBGE, 2010). De acordo com dados do site “Observatório da Criança e do Adolescente”, em 2020, a taxa de atendimento em Carlos Chagas era de 87%, portanto, para alcançar a universalização da etapa, é necessário matricular mais 13% de alunos. Se considerarmos que a taxa bruta de matrículas aumentou 24,6% no período de dez anos (2010 – 2020), caso o município mantenha o ritmo de atendimento observado, ele não alcançará a meta até 2024, embora fique próximo disso (96,8 %).

A tabela 11 apresenta a situação do atendimento da Educação Infantil no ano de aprovação do PNE (2014) e atualmente (2020)<sup>19</sup>.

Tabela 11 - Percentual de atendimento da Educação Infantil em Carlos Chagas

Ano	Creche – meta prevista 50% Situação %	Pré-escola – meta prevista 100% Situação %
2014	5.9	62.4
2020	13.8	87.0

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do SIMEC/PNE e do site Observatório da Criança e do Adolescente.

<sup>19</sup> Dado mais recente disponível



Fica claro que a natureza arrojada da meta de Educação Infantil, especialmente na etapa da creche, não condiz com a realidade de Carlos Chagas. Nesse sentido, haja vista o grande aporte de recursos que a expansão da oferta de vagas exige, ao elaborar a meta, o município não poderia desconsiderar o seu contexto fiscal, cuja receita provém, em maior parte, de transferências intergovernamentais, como se observa na tabela 2. Ou seja, ocorreu um problema de ausência de contextualização da meta.

Ademais, nenhuma das estratégias explicitam de que forma a ampliação da oferta irá se concretizar (via setor estatal, público não-estatal ou privado). Conforme se pode notar pela tabela 6, durante o período observado (2015-2019), o número de matrículas foi maior nas creches privadas, à exceção de 2018 e 2019, quando o volume de matrículas foi maior na rede municipal.

Investigando possíveis modos de oferta da Educação Infantil expressos em Planos Municipais de Educação, autoras como Tripodi (2016) e Sousa e Pimenta (2019) concluíram que, em razão da escassez de recursos, os municípios têm se valido de acordos com instituições privadas e/ou conveniadas com as prefeituras no atendimento às crianças, principalmente na etapa da creche. No caso de Carlos Chagas, a intenção de firmar parcerias com as organizações da sociedade civil aparece em estratégias da meta 4 (Inclusão), que abrange alunos dos 4 aos 17 anos de idade.

Ainda pensando na perspectiva da ampliação do acesso, o município menciona em suas estratégias dois importantes elementos do ponto de vista do planejamento: a construção de novos Centros de Educação Infantil e o levantamento da demanda das famílias por creche.

Como tratado anteriormente, um elemento de qualidade da EI ao qual Carlos Chagas concedeu destaque foi a formação de professores. Em 2019, segundo dados do INEP (tabela 8), o município ainda não havia atingido a totalidade de docentes com curso superior atuando na etapa, no entanto, a porcentagem de profissionais com essa titulação estava acima dos 80%. Cabe sublinhar que, para lecionar na Educação Infantil, a legislação admite professores formados em nível médio, o que faz crer que a situação da cidade esteja em bom patamar, sem entrar, obviamente, na discussão sobre a solidez da formação inicial oferecida pelas licenciaturas.

A esse respeito, Gatti (2013) salienta a necessidade de reestruturação dos currículos adotados nos cursos de formação de professores para atuação na Educação Básica, cuja maior lacuna consiste na dissociação entre teoria e prática, afastando, assim, a preparação profissional

da realidade da escola. Na visão da autora, “o que se encontra nas instituições de ensino superior é o esquema antigo de formação de professores tendente mais a um bacharelado do que a uma licenciatura, ou seja, o modelo “3 + 1”, que foi institucionalizado nos inícios do século XX” (GATTI, 2013, p. 59).

Talvez seja esse um dos motivos pelos quais a municipalidade estabeleceu a seguinte meta:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PME, Carlos Chagas, 2015).

A tabela 12 apresenta a situação de Carlos Chagas em relação ao cumprimento dessa meta no ano de aprovação do PNE (2014) e atualmente (2018)<sup>20</sup>.

Tabela 12 – Panorama da formação de professores em Carlos Chagas<sup>21</sup>

<b>Ano</b>	<b>Pós-graduação - meta prevista (50%) Situação %</b>	<b>Formação continuada – meta prevista (100%) Situação %</b>
2014	17.5	IND <sup>22</sup>
2018	19.5	33.0

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do SIMEC/PNE.

Por mais que o município tenha manifestado o desejo de qualificar seus profissionais docentes, questão fundamental para o desenvolvimento da educação, o exame da tabela 12 permite dizer que, provavelmente, a meta não será alcançada até 2024 com recursos próprios.

Dando prosseguimento às análises, examinamos as estratégias do PME do ponto de vista da superação das desigualdades educacionais, uma vez que a temática está entre as dez diretrizes do PNE e, certamente, representa um dos maiores desafios colocados ao poder público. Assim sendo, um dos critérios da nossa abordagem avaliativa, denominado “Inclusão”, buscou identificar as estratégias do Plano Municipal de Educação que contemplassem aspectos

<sup>20</sup> Dado mais recente disponível

<sup>21</sup> Os dados não foram separados por etapas (EI, EF e EM)

<sup>22</sup> Informação indisponível no site [simec.mec.gov.br](http://simec.mec.gov.br)

ligados ao atendimento educacional especializado e à diversidade e desigualdade de gênero e raça. A tabela 13 apresenta a frequência dessas estratégias.

Tabela 13 - Estratégias do PME referentes à Inclusão

<b>Dimensão 1</b>	<b>Atendimento educacional especializado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>
<b>Indicador 1.1</b>	6	0	1
<b>Indicador 1.2</b>	0	0	0
<b>Total: 7</b>			
<b>Dimensão 2</b>	<b>Atendimento educacional especializado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>
<b>Indicador 2.1</b>	2	0	0
<b>Indicador 2.2</b>	1	0	2
<b>Indicador 2.3</b>	0	0	0
<b>Indicador 2.4</b>	1	0	0
<b>Total: 6</b>			
<b>Dimensão 3</b>	<b>Atendimento educacional especializado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>
<b>Indicador 3.1</b>	1	0	0
<b>Total: 1</b>			
<b>Dimensão 4</b>	<b>Atendimento educacional especializado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>
<b>Indicador 4.1</b>	2	0	2
<b>Indicador 4.2</b>	4	0	1
<b>Indicador 4.3</b>	0	0	0
<b>Total: 9</b>			
<b>Dimensão 5</b>	<b>Atendimento educacional especializado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>
<b>Indicador 5.1</b>	5	0	0
<b>Total: 5</b>			
<b>Dimensão 6</b>	<b>Atendimento educacional especializado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>
<b>Indicador 6.1</b>	4	0	0
<b>Total: 4</b>			
<b>Dimensão 7</b>	<b>Atendimento educacional especializado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>
<b>Indicador 7.1</b>	1	0	0
<b>Total: 1</b>			

Fonte: elaborada pela autora.

Inicialmente, realizamos uma busca no documento pelas palavras “atendimento educacional especializado”, “gênero” e “raça”, mas entendemos que apenas isso não seria suficiente. Dessa forma, a partir de uma análise mais cuidadosa, selecionamos as estratégias que implícita ou explicitamente tratavam dessas questões. Então, verificamos que: i) aspectos ligados ao atendimento educacional especializado apareceram nas 7 dimensões; ii) as relações de gênero não foram abordadas e iii) a questão racial foi mencionada em 3 das 7 dimensões. As estratégias elaboradas pelo município propõem medidas como a produção de materiais didáticos específicos para os alunos com deficiência e a organização de currículos que considerem a história da cultura afro-brasileira

Sobre a inexistência de estratégias que façam alusão à igualdade de gênero, não podemos ignorar o fato de que, impulsionado pelo movimento feminista, esse debate vem ganhando notoriedade desde o século XX, fazendo com que a sua relevância fosse declarada em documentos como os “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”, publicado em 1998. Nessa perspectiva, ao discorrer sobre as propostas pedagógicas de EI, Assis (1998) afirma que:

As crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de gênero masculino e feminino, [...] que são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena. No momento em que pais e filhos, com o apoio das instituições de educação infantil, vivem nestes primeiros tempos, a busca de formas de ser e relacionar-se e espaços próprios de manifestação, é indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada um, nestes ambientes coletivos (ASSIS, 1998, p.68).

De certo modo, a par dos conflitos que ocorreram durante a tramitação da Lei 13.005/2014 no Congresso Nacional, os quais culminaram na exclusão do termo “gênero” do PNE<sup>23</sup>, esperávamos que o assunto pudesse ter sido abordado, pelo menos, de forma indireta no Plano Municipal, todavia não foi o que constatamos.

Na sequência, verificamos se o PME apenas reproduziu as estratégias do Plano Nacional de Educação, assim como fez com a meta 1, ou se o documento formulado pela municipalidade apresentou algum grau de adaptação ao seu contexto. Esclarecemos, antecipadamente, que não tínhamos a expectativa de que o PME fosse totalmente “inovador”,

---

<sup>23</sup> Para mais informações, consultar Pinheiro e Coelho (2016). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/30798>. Acesso em: 13 dez. 2021.

mas sim que a equipe responsável tivesse considerado sua realidade local no momento da definição das propostas. Isso posto, qualificamos como “reprodução” a cópia literal das estratégias do PNE, e como “adaptação” o uso de estratégias do Plano federal que responda à demandas locais ou que tragam modificações quanto a aspectos textuais, porcentagens, dentre outras.

Assim, das 132 estratégias que contemplam a Educação Infantil, 67 delas foram replicadas do Plano Nacional, enquanto que o restante, 65 estratégias, apresentou alguma modificação em relação ao que consta no PNE ou, apesar de reproduzidas, atendem à demandas locais. Nota-se que a diferença entre a quantidade de estratégias reproduzidas e adaptadas é pequena: 50,7% e 49,3%, respectivamente.

Dentre as reproduzidas, algumas se mostram mais problemáticas do que outras, como é o caso da estratégia a seguir:

7.15) universalizar, regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, até o quinto ano de vigência deste PME, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (CARLOS CHAGAS, 2015, p.109).

O município, nessa estratégia, diz que vai universalizar o acesso à internet banda larga até 2020, além de triplicar a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica até o final da década. Porém, quando se examinam os dados sobre a disponibilidade de recursos nas instituições de Educação Infantil, percebe-se que as intenções não condizem com a realidade de Carlos Chagas. A tabela abaixo explicita a situação.

Tabela 14 – Panorama da estratégia 7.15 em Carlos Chagas

Ano	Internet – 100% Situação	Computador/aluno(a) – 3x mais Situação
2015	38%	0.14 – 70 equipamentos no total
2020	58%	0.08 – 44 equipamentos no total

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do QEdU.

De acordo com a tabela 14, nenhum dos objetivos que compõem a estratégia está próximo de se concretizar. A respeito do fornecimento de internet banda larga, cujo prazo já se esgotou, caso o município mantenha o ritmo observado, a porcentagem de escolas que contarão com o serviço até o final de vigência do Plano será de 74%. Quanto à relação computador/aluno(a), o cenário é ainda pior, visto que, ao invés de aumentar, o número de equipamentos para uso das crianças diminuiu. Por essas razões, a escolha de replicar a estratégia do PNE se torna questionável.

Em compensação, a estratégia 4.8, também reproduzida do Plano Nacional, é um exemplo que não gera problemas, aparentemente:

4.8) garantir, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (CARLOS CHAGAS, 2015, p.103).

Partindo para a análise das estratégias adaptadas, temos a 1.1, que se distancia da federal no percentual proposto:

1.1 garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e município, que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 30% (trinta por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo (CARLOS CHAGAS, 2015, p.96).

Enquanto a estratégia nacional definiu que a diferença entre as taxas de frequência deveria ser inferior a 10%, Carlos Chagas optou por assumir uma responsabilidade menor, estipulando que seja alcançada uma diferença inferior a 30%.

Um segundo exemplo de estratégia contextualizada é a 7.26:

7.26) consolidar, em regime de colaboração com a União, o Estado e o município, a educação escolar no campo de populações tradicionais e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de

organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (CARLOS CHAGAS, 2015, p.111).

A proposta do Plano Municipal difere do PNE na medida em que não cita as populações itinerantes nem as comunidades indígenas.

Conforme já dito, mesmo que a diferença entre a quantidade de estratégias replicadas e contextualizadas seja pequena, algumas, dentre as reproduzidas, são contestáveis, posto que não se ajustam à realidade do município. Nesse sentido, Tripodi (2016) aponta que um dos fatores explicativos para a elaboração de estratégias frágeis, que podem levar à inviabilização das metas, é a inexistência de Secretaria Municipal de Educação própria, pois:

[...] a área educacional está mais suscetível a assumir uma agenda proposta/imposta por outros setores da administração pública à medida que ela não possui, minimamente, um espaço próprio; ficando, supostamente, menos independente de planejar e tratar de questões atinentes à educação e, por isso mesmo, mais esvaziada na sua capacidade de profissionalização (TRIPODI, 2016, p. 33).

A hipótese, contudo, não se aplica à Carlos Chagas, já que, de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais-MUNIC/IBGE (2014), o município possui secretaria de educação exclusiva.

Por último, cabe apontar a existência de um Conselho Municipal de Educação, órgão essencial nos processos de acompanhamento e avaliação de políticas públicas. Segundo dados do próprio PME, o Conselho do município foi criado em 29 de junho de 1993, por meio da Lei nº 1214 (CARLOS CHAGAS, 2015). Essa informação se torna importante na medida em que a criação de um Conselho Municipal de Educação resulta do desejo da sociedade, e não de uma imposição feita por lei. Sendo assim, a iniciativa revela engajamento com a gestão democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, elaboramos uma abordagem avaliativa de Planos Municipais de Educação que analisa aspectos da qualidade da Educação Infantil. Aplicamos nossa abordagem no PME de Carlos Chagas – MG, um município considerado pequeno, assim como a maioria das cidades brasileiras. Inicialmente, realizamos uma revisão de estudos para adensar o conhecimento sobre a temática do trabalho. Desse modo, a pesquisa trouxe uma síntese da Educação Infantil no país, discutindo elementos como historicidade, legislação, financiamento e avaliação. Em seguida, dando ênfase ao que diz a literatura e os documentos orientadores do campo, conduzimos o debate em torno da qualidade da etapa, para que então pudéssemos chegar à contextualização da rede do município escolhido.

O *corpus* do trabalho é composto pela análise do Plano Municipal de Educação de Carlos Chagas – MG, com foco nas metas que abordam a Educação Infantil (ressaltando que a centralidade da nossa pesquisa não foi o município em si, mas sim a abordagem avaliativa dos Planos). Nesse sentido, a identificação e categorização das estratégias foi feita à luz de sete dimensões analíticas a respeito da qualidade da EI: 1) Gestão dos sistemas e redes de ensino; 2) Gestão das instituições de educação infantil; 3) Financiamento; 4) Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; 5) Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança; 6) Espaços, materiais e mobiliários; 7) Infraestrutura. Cada uma dessas dimensões possui um ou mais indicadores, perfazendo um total de 13 indicadores: 1.1) acesso e atendimento; 1.2) sistema de ensino/rede de ensino; 2.1) planejamento e avaliação; 2.2) projeto pedagógico; 2.3) instâncias colegiadas; 2.4) promoção da saúde, alimentação e limpeza; 3.1) mecanismos e programas de financiamento público; 4.1) formação inicial dos professores e demais profissionais; 4.2) formação continuada dos professores e demais profissionais; 4.3) condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais; 5.1) intersetorialidade; 6.1) organização do espaço e recursos materiais; 7.1) espaços físicos internos e externos (FAUSTINO, 2020). Assim, cada estratégia foi alocada em um desses indicadores. Além das dimensões citadas acima, usamos dois critérios no processo de análise, denominados “Inclusão” e “Contextualização”.

Dentre os aspectos que sobressaíram no conjunto dos resultados, destacamos o fato de todos os indicadores terem sido contemplados pelo PME do município. Dessa forma, os indicadores que apresentaram maior frequência de estratégias foram: 1.1 acesso e atendimento (18 vezes – o que representa 13.6% das estratégias do município); 3.1 mecanismos e programas



de financiamento público (17 vezes – 12.8%); 4.1 formação inicial dos professores e demais profissionais (16 vezes – 12.1%). Ao contrário, os indicadores de menor frequência foram: 1.2 sistema de ensino/rede de ensino (2 vezes – 1.5%) e 2.4 promoção da saúde, alimentação e limpeza (2 vezes – 1.5%).

Possivelmente, a quantidade de estratégias voltadas para o acesso às instituições e a formação de docentes dialogue com alguns avanços alcançados pelo município. São eles: o aumento de matrículas na creche e o aumento do percentual de docentes com curso superior, ambos elementos de qualidade da Educação Infantil. Por outro lado, a baixa frequência do indicador 2.4 nos leva a indagar se, ao invés de representar apenas uma limitação do Plano, o dado não estaria sugerindo uma mudança de perspectiva na etapa (higienista x pedagógica), uma vez que as questões relacionadas ao cuidado com a saúde das crianças não foram evidenciadas, indo de encontro ao projeto adotado pelas instituições no século XX. Nessa linha de raciocínio, parece correto afirmar que as referidas ocorrências demonstram um avanço em relação à concepção de EI no Brasil em termos de profissionalização do atendimento, principalmente na creche, etapa historicamente marcada pelo viés assistencialista e pela ausência de pessoal devidamente qualificado.

Outro achado da pesquisa é que o município não aborda questões de gênero em seu documento, assim como acontece na lei federal. Ao examinarmos as estratégias, constatamos que a temática não foi tratada sequer de forma implícita, o que representa um problema, tendo em conta a importância da constituição da identidade infantil no contexto escolar (BRASIL, 1998). Ainda no que tange às análises feitas a partir do critério “Inclusão”, verificamos que a questão racial foi mencionada em 3 das 7 dimensões, enquanto que os aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado apareceram em todas elas. Isso significa que Carlos Chagas esteve atento à necessidade de promover ações em prol desses grupos (crianças com deficiência ou pertencentes às minorias étnicas).

Por fim, quanto a meta da Educação Infantil, o município se comprometeu a universalizar a pré-escola até 2016, e a expandir o atendimento em creches para 50% até o final de vigência do PME, ou seja, a meta foi construída de maneira convergente à nacional. Entretanto, quando se analisam os dados referentes às matrículas da etapa, percebe-se que o desejo de ampliar a oferta de tal forma é inviável. Nesse ponto de vista, o contexto fiscal de Carlos Chagas, cuja receita é mantida praticamente com transferências intergovernamentais, constitui um fator limitador para a expansão da oferta de vagas. Em outras palavras, o município não deveria elaborar uma meta tão ousada frente a sua realidade.

Observamos também, nesse conjunto, estratégias replicadas do Plano federal que se caracterizam como um obstáculo ao cumprimento de algumas metas que englobam a EI, uma vez que não possuem grandes chances de se concretizarem. Ao todo, das 132 estratégias que contemplam a Educação Infantil, 67 foram reproduzidas do PNE. É importante dizer, porém, que não esperávamos que o município construísse estratégias completamente distintas ou “inovadoras”, e sim que houvesse maior cautela em relação a essa reprodução. Nessa lógica, desfrutando da autonomia que a Lei nº 13.005/2014 lhe garantiu, o ente federado deveria optar pela adaptação de determinadas estratégias.

Em resumo, nossa abordagem avaliativa se mostrou uma ferramenta útil para sintetizar aspectos essenciais do Plano Municipal de Educação. Com o apoio dela, gestores e demais pessoas interessadas podem pensar a construção e/ou avaliação de Planos, com foco na viabilidade das propostas incidirem na qualidade da EI.

Os resultados da pesquisa reafirmam a importância do PME enquanto um mecanismo de política pública capaz de fomentar a qualidade da educação, por meio do planejamento. Para tal, fazem-se necessários, além da elaboração de metas e estratégias condizentes com a realidade do município, processos de avaliação que identifiquem o que não está sendo cumprido e orientem a resolução dos problemas encontrados.

No entanto, foge ao escopo desta pesquisa uma análise mais detalhada sobre a implementação das estratégias previstas no PME. O foco do trabalho é o plano em si. Em outros termos, o Plano Municipal de Educação é um documento norteador de grande importância, mas a concretização do que está previsto nele depende de uma série de variáveis e deve ser objeto de uma outra pesquisa.

Importa salientar, ainda, em termos de relevância acadêmica, que este trabalho não só contribui com o debate em torno da qualidade da EI e sua relação com os Planos Municipais de Educação, como também pode orientar a elaboração de novos projetos e posterior avaliação de PMEs.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2018. 117p.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 39-70. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao\\_federalismo.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao_federalismo.pdf). (Acesso em: 10 de jun. 2021).

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALMEIDA, Luana Costa et al. O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e247741, 2021.

ASSIS, Regina de. Educação Infantil e propostas pedagógicas. In: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 65-76.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23-33.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 1-26, jan. /abr. 2011.

BRASIL. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2009a.

BRASIL. *Emenda constitucional no. 53*, Brasília, 19 de dezembro de 2006a.

BRASIL. *Emenda Constitucional no. 59*. Brasília, Diário Oficial da União, 8 nov. 2009c. Seção 1, p. 8.

BRASIL. *Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 14 jul. 1990.

BRASIL. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Poder Legislativo, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2014a. Edição extra, p. 1.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Volumes I e II. Brasília, 1998;
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*. Brasília: MEC/CNE/CB, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*, 2012.
- BRASIL. *Plano Municipal de Educação: caderno de orientações*. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, MEC/SASE, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf)>. (Acesso em: 14 jul. 2021).
- CURY, Carlos Roberto J. A educação infantil como direito. *In: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 9-16.
- CAMPOS, M.M. et al. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.87-128, jan. /abr.2006.
- CAMPOS, Maria Malta et al. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. 424p. (Relatório de pesquisa)
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: Inep, 2016. 50p.
- FAUSTINO, Viviane Aparecida Salvador. *Avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil em planos municipais de capitais brasileiras*. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.
- FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 2013, vol.21, n.78, pp. 83-100.

FREITAS, Dirce Nei. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A; TAVARES, Marinalva R. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos*, 2013, v. 1. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-volume-1>>. (Acesso em: 29 mai. 2021).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 09, pp. 7-18, 2009. Disponível em: <[http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti\\_2009\\_avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_brasil.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf)>. (Acesso em: 12 fev. 2021).

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica*, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*. v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995, p. 20-29.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade. In: *Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017, p. 4-50.

IBGE. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: 2014*.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, p. 54-62, agosto, 1982.

KUHLMANN Jr. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 1-15, mai./ago. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

MALVEZZI, Marilena Rissuto. Histórico e perspectiva do Projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. In: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 17-22.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.* 2005, n.28, pp. 5-23.

PINHEIRO, Naira; COELHO, Fernanda Marina Feitosa. A mobilização católica contra a “ideologia de gênero” nas tramitações do Plano Nacional de Educação brasileiro. *Religare:*

*Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB*, v. 13, n. 1, p. 27-48, 2016.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. *Cad. Pesqui.* [online]. 2014, vol.44, n. 153, pp. 624-644.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462>>. (Acesso em: 12 jul. 2021).

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, 2018.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação e gestão da Educação Infantil em municípios brasileiros. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1.277-1.300, out./dez. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Atendimento à educação infantil no Estado de São Paulo: trilhas previstas em planos municipais de educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/cd9Y5KqMMTzcwdpmBHRxLcv/?lang=pt>>. (Acesso em: 20 out. 2021).

TOMAZZETTI, C. M. *O Atendimento nas creches municipais de Santa Maria – RS: uma análise do referencial da educação para a cidadania*. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd].

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. *Locais de governança na educação infantil: estudo exploratório dos modos de oferta explicitados nos Planos Municipais de Educação 2014-2024*. São Paulo: FAPESP, 2016, p. 383-392. (Relatório de pesquisa)

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 67, p. 3-16, nov. 1988.

## ANEXO A – Abordagem avaliativa

<b>Dados</b>		
<b>Município:</b>	<b>Lei:</b>	
<b>Meta 1:</b>	<b>Número de estratégias da Meta 1:</b>	
<b>Número de estratégias diretamente relacionadas à Educação Infantil:</b>		
*Observações: Para a realização dessa tarefa, utilizar as categorias de análise elaboradas por FAUSTINO (2020). As estratégias podem pertencer às demais metas que abrangem a etapa, e não só a meta 1.		
<b>Indicadores de qualidade da Educação Infantil</b>		
<b>Acesso</b>		
- Qual a meta de acesso do município para:		
Creche:		
Pré-escola:		
- Foram previstas ações para ampliação das vagas? ( ) Sim ( ) Não		
- Considerando a taxa de atendimento ao longo dos últimos anos, o município já alcançou o percentual estabelecido para a creche? ( ) Sim ( ) Não		
- Considerando a taxa de atendimento ao longo dos últimos anos, o município já alcançou o percentual estabelecido para a pré-escola? ( ) Sim ( ) Não		
<i>Se não:</i>		
- Quanto falta para o município alcançar o percentual estabelecido para a creche?		
- Quanto falta para o município alcançar o percentual estabelecido para a pré-escola?		
*Observações: Para responder à pergunta sobre a ampliação das vagas, considere a existência de estratégias que mencionem, por exemplo, a construção de novas escolas, a realização de chamadas públicas e a intenção de ampliar o acesso por meio do atendimento público direto. / Dados sobre matrículas podem ser encontrados em sites como - cidades.ibge.gov.br, observatoriodacrianca.org.br, qedu.org.br e simec.mec.gov.br		
<b>Formação de professores</b>		
- Porcentagem de docentes que atuam na Educação Infantil do município com formação em Nível Superior:		
( ) baixa	( ) média	( ) alta

[até 33 %]	[entre 34 e 66 %]	[entre 67 % e 100 %]
------------	-------------------	----------------------

\*Observação: o percentual de professores com curso superior pode ser encontrado no site [inep.gov.br](http://inep.gov.br)

### Investimento

- Considerando os últimos cinco anos com dados disponíveis para o município, coloque entre parênteses o número de anos que se enquadra em cada uma dessas situações:

a) A despesa funcional com a educação do município foi inferior a 25%;  
( 0 )

b) A despesa funcional com a educação do município foi igual a 25%;  
( )

c) A despesa funcional com a educação do município foi superior a 25%.  
( )

\*Observação: dados sobre a receita destinada à educação podem ser encontrados no site [fnde.gov.br](http://fnde.gov.br)

### Critério “Inclusão”

Estratégias do PME que contemplem aspectos ligados ao atendimento educacional especializado e à diversidade e desigualdade de gênero e raça. Para cada uma das sete dimensões, foi considerada a existência desses aspectos pelo menos 1 vez (0 = ausência; 1 ou mais = diversidade/desigualdade contemplada).

\*Observação: Dimensões - 1 Gestão dos sistemas e redes de ensinos; 2 Gestão das instituições de Educação Infantil; 3 Financiamento; 4 Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; 5 Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança; 6 Espaços, materiais e mobiliários; 7 Infraestrutura.

#### Atendimento educacional especializado

( ) ausente [0 dimensões]	( ) baixa [entre 1 e 3 dimensões]	( ) média [entre 4 e 5 dimensões]	( ) alta [entre 6 e 7 dimensões]
------------------------------	---	---	--

#### Gênero

( ) ausente [0 dimensões]	( ) baixa [entre 1 e 3 dimensões]	( ) média [entre 4 e 5 dimensões]	( ) alta [entre 6 e 7 dimensões]
------------------------------	---	---	--

#### Raça

( ) ausente [0 dimensões]	( ) baixa [entre 1 e 3 dimensões]	( ) média [entre 4 e 5 dimensões]	( ) alta [entre 6 e 7 dimensões]
------------------------------	---	---	--

### Critério “Contextualização”

Estratégias do PME que apresentem algum grau de adaptação (textual, em termos de porcentagem, etc.) ou que, embora sejam cópias literais do PNE, respondam à



demandas locais. Para esse critério, foram consideradas as estratégias como um todo (todos os indicadores de todas as dimensões).

**Adaptadas**

<input type="checkbox"/> ausente [0%]	<input type="checkbox"/> baixa [até 33,3% das estratégias]	<input type="checkbox"/> média [entre 34 e 66 % das estratégias]	<input type="checkbox"/> alta [entre 67 % e 100 % das estratégias]
--	--	--	--

**Capacidade Institucional**

- O município possui Secretaria Exclusiva de Educação?

Sim     Não

Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) – 2014.

**Gestão democrática**

- O município possui Conselho Municipal de Educação?

Sim     Não

*Se sim:*

- Ano da lei de criação:

- O Conselho é:

- Caráter do Conselho:

- Quantidade de reuniões nos últimos 12 meses:

Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) – 2014.

Fonte: elaborado pela autora.

## Síntese da abordagem avaliativa

<b>Acesso</b>	
<b>Formação de professores</b>	
<b>Investimento</b>	
<b>“Inclusão”</b>	
<b>“Contextualização”</b>	
<b>Capacidade Institucional</b>	
<b>Gestão democrática</b>	

Fonte: elaborado pela autora.

## Parte complementar

Julgamos importante registrar que o diagnóstico elaborado pela municipalidade atende parcialmente às expectativas, pois ainda que forneça dados sobre matrículas, número de escolas, formação de professores e afins, as informações nem sempre são claras, o que gera certa imprecisão. Em outras palavras, o texto apresenta fragilidade em termos de coerência e coesão. Além disso, alguns dados utilizados estavam em defasagem.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---