

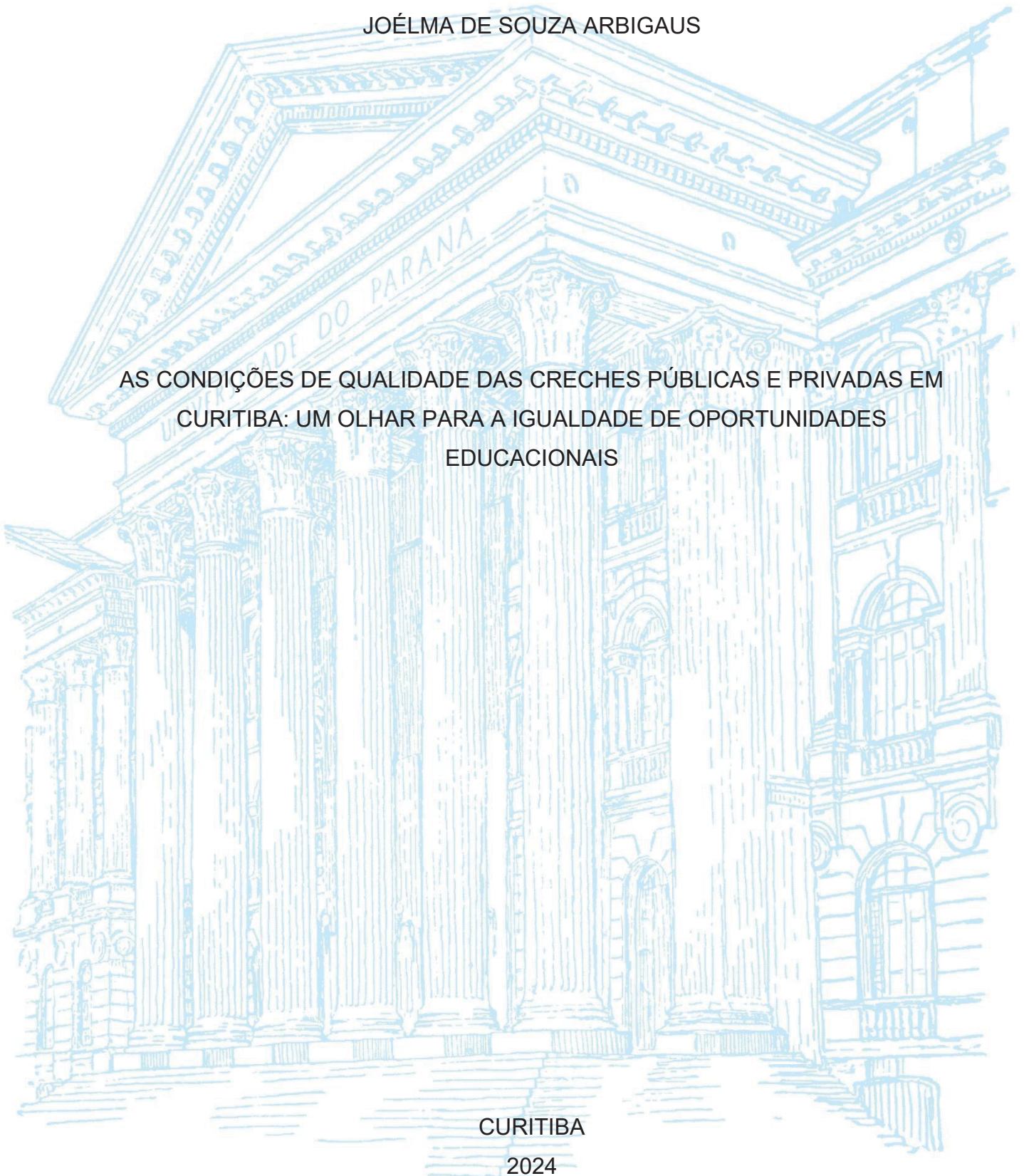
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOÉLMA DE SOUZA ARBIGAUS

AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS CRECHES PÚBLICAS E PRIVADAS EM
CURITIBA: UM OLHAR PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES
EDUCACIONAIS

CURITIBA

2024



JOÉLMA DE SOUZA ARBIGAUS

AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS CRECHES PÚBLICAS E PRIVADAS EM
CURITIBA: UM OLHAR PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES
EDUCACIONAIS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dragone Silveira

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Arbigaus, Joélma de Souza.

As condições de qualidade das creches públicas e privadas
em Curitiba: um olhar para a igualdade de oportunidades educacionais /
Joélma de Souza Arbigaus – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line: PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriana Aparecida Dragone Silveira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Creches – Curitiba (PR). 3.
Educação e Estado. 4. Igualdade na educação. I. Universidade Federal do
Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JOÉLMA DE SOUZA ARBIGAUS** intitulada: **AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS CRECHES PÚBLICAS E PRIVADAS EM CURITIBA: UM OLHAR PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Setembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

19/09/2024 18:23:05.0

ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/09/2024 15:37:08.0

BIANCA CRISTINA CORREA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

16/10/2024 11:51:31.0

CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/09/2024 13:48:52.0

THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

19/09/2024 14:08:03.0

GABRIELA SCHNEIDER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta tese aos meus pais, Julieta Gruber de Souza (in memoriam) e Daniel Petronilho de Souza (in memoriam). A vocês, a minha gratidão pela vida!

AGRADECIMENTOS

Agradecer, demonstrar gratidão. Ao chegarmos ao fim de uma caminhada e olharmos para o caminho que percorremos, sempre observamos os obstáculos superados, os presentes recebidos, os amores que nos acompanharam, temos a verdadeira noção do que passou. E, com certeza, tenho uma dívida de gratidão com muitas pessoas.

Nesse sentido, quero iniciar os agradecimentos a quem abriu as portas e me acolheu nessa caminhada do doutorado, a minha orientadora. *A sua coisa é toda tão certa, beleza esperta. Porque ela é linda e sabe viver!*¹ A Adriana é assim, uma mulher que combina inteligência, competência, beleza e humanidade, sabe representar o nosso gênero como ninguém. Agradeço o seu modo de ser presente na minha caminhada e de estar presente acolhendo os meus medos, desafios, inseguranças. Agradeço por me fazer acreditar ser possível superar tudo! Você é inspiração!

Agradeço aos meus amores! Ao Rodrigo, meu parceiro que sempre deu o suporte necessário para superar os diversos desafios que vivemos nessa caminhada. *Vi o tempo chegar o inverno passar outra vez, mas desta vez todo o pranto sumiu um encanto surgiu meu amor*². Porque você, é mais do que sei, é mais que pensei, é como esperava, baby. A Priscila, minha filha. Vi você se transformar em uma mulher que soube cuidar, dar conselhos. Sim, a filha dando conselhos para a mãe! Vi o meu *leãozinho*, meu *raio da manhã* que *arrasta meu olhar como um imã*³, ser sensata, madura, uma verdadeira leoa, me auxiliando até a última madrugada. Ela me faz ser melhor.

Agradeço a quem é cheio de luz, inspiração, rompendo a escuridão. Quem divide o que tem vive pra sempre. E que a gente lembra humildemente⁴. Agradeço a Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno, Janete Palú, Larissa Kautzmann, que incansavelmente refletiram comigo sobre as questões da tese que me angustiavam, sobre os autores, sobre administração pública e Estado, sobre as escritas, elas me deram suporte, acolhida, amizade e tempo. Foram um presente nessa caminhada. Vocês são mulheres cuja potência é indescritível. Ah, não posso deixar de registrar

¹ Você é linda. Música de Caetano Veloso, 1983.

² Você. Música de Tim Maia, 1971.

³ O leãozinho. Música de Caetano Veloso, 1977.

⁴ Quem tem um amigo (tem tudo). Música de Emicida, 2019.

que descobri que eu e a Janete somos uma boa dupla! Agradeço ao Diogo Fernando Arbighaus, nosso Di, que é a competência em pessoa, que me ensinou muito sobre a administração pública, sobre direito, economia e tantos outros assuntos sobre os quais conversamos. Ele é inspiração! Agradeço ao compartilhamento de aprendizagens, amizades e bons momentos vividos com as meninas e o menino do Grupo de Pesquisa, Andréa, Bárbara, Kátia, Aline, Soeli, Márcia, Maíra e Rafael. Agradeço a equipe do CEEBJA Francisco Macedo, em especial a Viviane, Maria, Walliane e Janete; a equipe do Colégio Estadual Pedro Macedo, em especial a Joseane, Lucilaine, Márcio, Airton e Priscila. As amigas Arleandra, Sandra, Marta, Célia, Soeli, Rosane e Mady. Com vocês aprendi que *O amigo é um mago do meigo abraço; é mega afago, abrigo em laço; oásis nas piores fases quando some o chão e as bases; quando tudo vai pro espaço, é isso. Quem tem um amigo tem tudo!*

Essa caminhada teve momentos nos quais me faltou o chão, mas não estive só. *Sabe, um bamba não finda, acampa no colo da dinda e volta como o sol.* No colo delas acampeei, chorei, restabeleci as energias, a fé na vida. Vocês foram sol, agradeço a Iná, a Lari e a Tessy por todo suporte, carinho, colo. Agradeço a todos da equipe de currículo do departamento que me acolheram e me impulsionaram a acreditar sempre, vocês são demais e com certeza somos melhores juntos. Minha gratidão a Ligiane, Patrícia, Sabine, Viviane, Silvana, Meirele, Tatiana, Priscila, Daniela e Renan e Kelen, porque *se a bala come, mano, ele se põe de escudo. Pronto pro que vier memo a qualquer segundo. É um ombro pra chorar depois do fim do mundo.* Agradeço à equipe dos CEIs Contratados do DEI que acolheu minhas dúvidas, me auxiliou na busca por dados e informações, em especial à Mariangela, Carmem e Elton. Vocês foram imprescindíveis para a realização dessa pesquisa.

Nesse processo de cura tive o presente de me encontrar com profissionais que fizeram toda a diferença na minha recuperação. Com competência, firmeza e humanidade me acolheram nas suas especialidades. Agradeço a psicóloga Flavia Martins da Silva e a médica Alice Contini Bonani que me caminharam e caminham comigo. Vocês são *tão dez que junto todo stress é miúdo, é um ponto pra escorar quando for absurdo.*

Agradeço a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba por autorizar a pesquisa e me possibilitar promover a reflexão que é apresentada nesta tese.

Agradeço a todos os participantes dos CMEIs e CEIs contratados participantes da pesquisa por abrirem as portas das unidades e das informações necessárias para a realização desta tese.

Agradeço a banca de qualificação, a Cassia Domiciano e a Theresa Adrião que avaliaram meu trabalho e oportunizaram por meio de seus apontamentos a melhorar a qualidade da pesquisa. Vocês são inspiração!

Agradeço aos professores da Linha de Pesquisas em Políticas Educacionais da UFPR, que mesmo com a pandemia de covid-19 promoveram aulas síncronas com qualidade de reflexões, de conteúdo, de leituras de excelentes autores e pesquisa, de trocas e de orientações.

Agradeço a banca de defesa, pela leitura atenta da tese, pelas análises cirúrgicas, pelo compartilhamento de conhecimentos. É um privilégio ter uma banca composta por mulheres que promovem pesquisas de qualidade e dão subsídios para que possamos continuar reivindicando uma educação de qualidade para todos e todas. Minha gratidão a Bianca Cristina Corrêa, Cassia Domiciano, Gabriela Schneider, Theresa Adrião e a minha orientadora Adriana Aparecida Dragone Silveira. Vocês são inspiradoras!

Agradeço ao Bento que sempre atento, com um olhar, um rebolado ou rabo abanando me diz: - *Oba, lá vem ela. Estou de olho nela*⁵. Meu companheiro das noites e madrugadas, em nenhum momento me deixou sozinha.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus, tenho certeza que *andar com fé*⁶ deixa o percurso mais iluminado.

⁵ Oba lá vem ela. Música de Jorge Bem Jor, 1970.

⁶ Andar com fé. Música de Gilberto Gil, 1982.

“A obra que se apresenta ao público, qualquer que seja ela, é o resultado de duas derrotas: a primeira, porque o artista jamais conseguirá se equiparar à mobilidade, à vida, à riqueza, à contínua invenção da realidade; a segunda, porque depois de inventar sua obra – que não é senão uma tentativa de resposta domada, clarificada e ordenada ao que o mundo contém de feroz, de disperso e selvagem – nunca consegue ele imprimir na obra tudo o que desejou e entreviu no momento da criação.”

(Ariano Suassuna)

RESUMO

O presente estudo, denominado “Uma análise das condições de qualidade das creches públicas e privadas em Curitiba: um olhar para a igualdade de oportunidades educacionais” investiga, se essa opção dual de oferta em creches públicas e privadas contratadas garantem oportunidades educacionais igualitárias para bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade matriculados nas unidades participantes de pesquisa. A pesquisa qualitativa incluiu dados coletados por meio de questionários com as professoras das turmas de creche de dois CMEIs e dois CEIs contratados pelo município; entrevistas com as diretoras, pedagogas e dois representantes das famílias que têm bebês e crianças matriculadas de cada uma das quatro instituições; visitas e registros fotográficos das unidades; documentos (Projeto político-pedagógico, portarias, instruções normativas). A análise empírica foi balizada por pressupostos teóricos de Crahay (2000) que trata da justiça em educação baseada na igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimento, pelos conceitos de direito, de política e políticas educacionais e o contexto das suas formulações (Marshall, 1967; Bobbio, 1998, 2004; Oliveira, 2005; Adrião, 2006; Muller; Surrel, 2002; Muller, 2018; Cury, 2002, 2014; Kerstenetzky, 2012; Ferraz, 2016; Dale, 1988. Assim como nos documentos e normas ligadas a qualidade da oferta da creche (Brasil, 2009, 2018; Paraná, 2005; Curitiba, 2019) e em pesquisadores que discutem essa etapa (Rosemberg, 1998, 2007, 2012, 2014; Kramer; Didonet, 2001, 2010, 2014; Sarmiento, 2001, 2005; Qvortrup, 2010, 2011; Campos, 2008, 2010; Corrêa, 2003, 2020; Barbosa, 2010, 2016; Flores; Silva, 2022). Para a análise proposta foram estabelecidas três categorias analíticas com base em estudos de Dourado, Oliveira, Santos (2007) e Taporosky, Silveira (2022) com o intuito de examinar as condições de qualidade da oferta da creche: i) Profissionais da educação; ii) Espaço físico/infraestrutura e iii) Gestão pedagógica. Os dados de cada uma das categorias foram examinados por meio de matriz de análise construída a partir das normas existentes (LDBEN/1996; Resolução SESA/PR N.º 162/2005; Deliberação do CME N.º 1/2019). Ressalta-se que a relevância da pesquisa está na reflexão sobre como são realizadas as análises sobre a qualidade da oferta quando examinamos a política em execução dentro das unidades. São apontadas a importância da realização de pesquisas que analisem a participação de outros agentes públicos na autorização das unidades que ofertam creche. Em síntese, constatou-se que nos CMEIs e CEIs contratados analisados não existe a igualdade de oportunidades, nenhuma das quatro instituições atingiu cem por cento de adequação nas matrizes de análise utilizadas, sendo que as unidades públicas apresentaram melhores condições de qualidade do que as privadas contratadas participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Condições de qualidade; creche; política educacional; igualdade; oportunidades educacionais.

ABSTRACT

The present study, entitled “An analysis of the quality conditions of public and private daycare centers in Curitiba: a look at equal educational opportunities” investigates whether the dual option of provision in both public and private contracted daycare centers guarantees equal educational opportunities for babies and children from 0 to 3 years of age enrolled in participating research units. The qualitative research included data collected through questionnaires with teachers of the daycare classes of two CMEIs and two contracted CEIs by the city; interviews with the directors, pedagogues, and two representatives of the families with infants and children enrolled in each of the four institutions; visits and photographic records of the units; documents (political-pedagogical project, ordinances, normative instructions). The empirical analysis was guided by theoretical assumptions of Crahay (2000) who understands justice in education based on equal opportunities, equal treatment and equal knowledge, by the concepts of law, politics and educational policies and the context of their formulations (Marshal, 1967; Bobbio, 1998, 2004; Oliveira, 2005; Adrião, 2006; Muller; Surret, 2002; Muller, 2018; Cury, 2002, 2014; Kerstenetzky; 2012; Ferraz, 2016; Dale, 1988. As well as in the documents and related standards of the quality of daycare provision (Brazil, 2009, 2018; Paraná, 2005; Curitiba, 2019) and in researchers who discuss this educational phase (Rosemberg, 1998, 2007, 2012, 2014; Kramer; Didonet, 2001, 2010, 2014; Sarmiento, 2001, 2005; Qvortrup, 2010, 2011; Campos, 2008, 2010; Corrêa, 2003, 2020; Barbosa, 2010, 2016; Flores; Silva, 2022). For the proposed analysis, three analytical categories were established based on studies by Dourado, Oliveira, Santos (2007) and Taporosky, Silveira (2022) with the purpose of examining the quality conditions of the daycare center offer: i) Education professionals; ii) Physical space/infrastructure and iii) Pedagogical management. The data from each of the categories were examined using an analysis matrix constructed from existing standards (LDBEN/1996; SESA/PR Resolution No. 162/2005; CME Deliberation No. 1/2019). It is worth emphasizing that the relevance of the research lies in the reflection on how analyses of the quality of provision are carried out when we examine the policy being implemented within the units. The importance of conducting research that analyzes the participation of other public agents in the authorization of units that offer daycare is highlighted. In summary, it was found that in the contracted CMEIs and CEIs analyzed, there is no equality of opportunities; none of the four institutions achieved one hundred percent adequacy in the analysis matrices used, and the public units presented better quality conditions than the contracted private units participating in the research, thus proving the hypothesis presented in this study.

Keywords: Quality conditions; daycare; educational policy; equality; educational opportunities.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – IGUALDADES PARA A EI	107
FIGURA 2 - MAPA DE ANÁLISE	115
FIGURA 3 - MAPA DOS CMEIS E CEIS CONTRATADOS, COM RAIO DE UM QUILÔMETRO DE ABRANGÊNCIA	118
FIGURA 4 - PRIMEIRO PAR DE ANÁLISE - CMEI 'A' E CEI CONTRATADO 'A' - PAR 1.....	121
FIGURA 5 - SEGUNDO PAR DE ANÁLISE - CMEI 'B' E CEI CONTRATADO 'B' – PAR 2.....	121
FIGURA 6 - ELEMENTOS DE ANÁLISE PARA AS GARANTIAS DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.....	134
FIGURA 7 - LINHA DO TEMPO DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS QUE ADMINISTRARAM O ATENDIMENTO À EI.....	141
FIGURA 8 - ENSINA-ME A BRINCAR.	168
FIGURA 9 - A INSITUIÇÃO	197
FIGURA 10 - IMAGEM AÉREA DO CMEI A	229
FIGURA 11 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CMEI A.....	230
FIGURA 12 - IMAGEM AÉREA DO CMEI B	231
FIGURA 13 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CMEI B.....	231
FIGURA 14 - IMAGEM AÉREA DO CEI A	232
FIGURA 15 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CEI A.....	233
FIGURA 16 - IMAGEM AÉREA DO CEI B	235
FIGURA 17 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CEI B.....	235
FIGURA 18 - OBRA AUDITÓRIO PARA QUESTÕES DELICADAS	247

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DOS CMEIS e CEIs CONTRATADOS A E B	183

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TRÊS ONDAS/PERÍODOS DE INOVAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL E DIFUSÃO DE DIREITOS SOCIAIS.....	70
QUADRO 2 - DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO.....	108
QUADRO 3 - DIMENSÕES E ASPECTOS NECESSÁRIOS À CARACTERIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE	110
QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DAS FONTES E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DA EMPÍRIA	113
QUADRO 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS	115
QUADRO 6 - COMPOSIÇÃO E RENDA DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS.....	119
QUADRO 7 - CORTE ETÁRIO DAS MATRÍCULAS EM CRECHES EM CURITIBA 2022	122
QUADRO 8 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	131
QUADRO 9 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA ESPAÇO FÍSICO / INFRAESTRUTURA	132
QUADRO 10 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA GESTÃO PEDAGÓGICA	133
QUADRO 11 – ITENS DOS EDITAIS DE CREDENCIAMENTO PARA CONTRATAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE EI	145
QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DA CRECHE PARA MATRÍCULA - 2022	153
QUADRO 13 - COMPARATIVO DA DELIBERAÇÃO DO CME E DA PORTARIA SME - CURITIBA	155
QUADRO 14 – CRITÉRIOS DA SME CURITIBA PARA MATRÍCULAS EM CRECHE - 1991 – 2001	157
QUADRO 15 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	177
QUADRO 16 – INDICADORES DE QUALIDADE NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	195
QUADRO 17 - DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E AMBIENTAIS DO EDIFÍCIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	198
QUADRO 18 - LEGENDA DE ANÁLISE DOS INDICADORES.....	202
QUADRO 19 - 1) ESPAÇO PARA RECEPÇÃO.....	203

QUADRO 20 – 2) ESPAÇO PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E PARA OS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS.....	204
QUADRO 21 - 3) BERÇÁRIO COM BOA VENTILAÇÃO, ILUMINAÇÃO E VISÃO PARA O AMBIENTE EXTERNO, LOCAL PARA HIGIENIZAÇÃO COM BALCÃO PARA TROCA DE FRALDAS, ESPAÇO PARA BANHO, PIA	210
QUADRO 22 - 4) SALA PARA ATIVIDADES DAS CRIANÇAS, COM BOA VENTILAÇÃO E ILUMINAÇÃO, VISÃO PARA O AMBIENTE EXTERNO, COM MOBILIÁRIO, EQUIPAMENTOS, MATERIAIS DIDÁTICO E PEDAGÓGICOS ADEQUADOS	215
QUADRO 23 - 5) REFEITÓRIO, INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS PARA O PREPARO DE ALIMENTOS, QUE ATENDAM ÀS EXIGÊNCIAS DE NUTRIÇÃO, DE SAÚDE, DE HIGIENE E DE SEGURANÇA, NOS CASOS DE OFERECIMENTO DE ALIMENTAÇÃO	217
QUADRO 24 - 6) INSTALAÇÕES SANITÁRIAS COMPLETAS SUFICIENTES E PRÓPRIAS PARA O USO DAS CRIANÇAS.....	219
QUADRO 25 - 7) INSTALAÇÕES SANITÁRIAS PARA O USO EXCLUSIVO DOS ADULTOS	221
QUADRO 26 - 8) INSTALAÇÕES SANITÁRIAS COM ACESSIBILIDADE E INFRAESTRUTURA AMBIENTAL	223
QUADRO 27 - 9) EDIFICAÇÕES COM ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS INSTALAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS, CONFORME NORMAS TÉCNICAS VIGENTES	225
QUADRO 28 - 10) ÁREA COBERTA PARA AS ATIVIDADES EXTERNAS, COMPATÍVEL COM A CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DO GRUPO.....	226
QUADRO 29 - 11) ÁREAS AO AR LIVRE, INCLUINDO ÁREAS VERDES, POSSIBILITANDO O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS POR TODO O GRUPO	227
QUADRO 30 - FOTOS DOS REFEITÓRIOS DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B	236
QUADRO 31 - ESPAÇOS MÚLTIPLO USO DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B	237
QUADRO 32 - ESPAÇO EXTERNO DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B	238

QUADRO 33 - COMPARATIVO ENTRE OS CMEI A E CEI A CONTRATADO.....	242
QUADRO 34 - COMPARATIVO ENTRE OS CMEI B E CEI B CONTRATADO.....	245
QUADRO 35 - SUMÁRIO DOS PPPs DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B	252
QUADRO 36 - LEGENDA DESCRITIVA DA ANÁLISE DOS ELEMENTOS DE ELABORAÇÃO DO PPP DA DELIBERAÇÃO CME N.º 01/2019 COTEJADA COM A DCNEI/2009	257
QUADRO 37 - ANÁLISE DOS PPPS DOS CMEIs E DOS CEIs CONTRATADOS A E B.....	257
QUADRO 38 - COMPARATIVO DA RAZÃO CRIANÇA/PROFESSORA NAS DELIBERAÇÕES CME DE 2012 E 2019	272
QUADRO 39 - SEQUÊNCIA DE FOTOS DO CEI A CONTRATADO	276
QUADRO 40 - SÍNTESE ELABORADA A PARTIR DOS PPPs DAS UNIDADES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	278

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CRECHE - 2007-2022.....	83
TABELA 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR TURMA NAS UNIDADES PESQUISADAS - NOVEMBRO 2022	123
TABELA 3 - DENOMINAÇÕES DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B	127
TABELA 4 - NÚMERO DE UNIDADES QUE ATENDEM CRECHE E PRÉ-ESCOLA/ NÚMERO DE MATRÍCULAS CRECHE PRÉ-ESCOLA EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS, PRIVADAS SEM CONVÊNIO E PRIVADAS COM CONVÊNIO - CURITIBA/2022.....	143
TABELA 5 - COMPARATIVO ENTRE OS NÚMEROS DE UNIDADES E MATRÍCULAS DE 2019 E 2022.....	165
TABELA 6 - FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS CMEIs E CEIs CONTRATADOS	179
TABELA 7 - FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DAS PROFESSORAS POR TITULAÇÃO – 2022	183
TABELA 8 - FUNÇÃO EXERCIDA PELAS PROFESSORAS NOS CMEIs A e B - CEIs CONTRATADOS A e B UNIDADE	186
TABELA 9 - MOMENTOS QUE AS PROFESSORAS FICAM SOZINHAS COM OS BEBÊS	189
TABELA 10 - FAIXA SALARIAL DAS PROFISSIONAIS DA EI POR TURMA	191
TABELA 11 - FAIXA SALARIAL - REMUNERAÇÃO DAS PROFESSORAS DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B.....	192
TABELA 12 – PERCENTUAL DE ADEQUAÇÃO DOS PPPs DAS UNIDADES AOS ITENS CONFORME LEGENDA.....	260

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACCEIS	Associação dos Centros Comunitários de Educação Infantil e Serviços Socioeducativos
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
BI	Berçário Um
BII	Berçário Dois
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
BU	Berçário Único
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIs	Centro de Educação Infantil
CEMICs	Centro de Estudos do Menor e Integração à Comunidade
CEP	Código de Endereçamento Postal
CLADE	Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMC	Câmara Municipal de Curitiba
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DDS	Departamento de Desenvolvimento Social
DEI	Departamento de Educação Infantil
DPI	Departamento de Planejamento e Informação
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América

FEIPAR	Fórum de Educação Infantil do Paraná
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GED	Gestão Educacional
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICI	Instituto das Cidades Inteligentes
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais Aplicadas
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MAB	Movimento de Associação de Bairros
MAPFOR	Mapeamento da Formação dos Professores do Paraná
MARE	Ministério de Administração da Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
MI	Maternal Um
MII	Maternal Dois
UM	Maternal Único
NRE	Núcleo Regional da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OSs	Organizações Sociais
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho
PDT	Partido Democrata Trabalhista
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PEIs	Professoras de Educação Infantil

PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Parâmetro Nacional de Qualidade
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Formação Inicial para Professores da Educação Infantil
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSDB	Partido Social Democrático
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
QGIS	Quantum GIS
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SCO	Sistema de Cadastro On-line
SEE	Sistema Estadual de Ensino
SESA	Secretaria Estadual de Saúde do Paraná
SESI	Serviço Social das Indústrias
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná
SINPROPAR	Sindicato dos Professores no Estado do Paraná
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SISMEN	Sistema Municipal de Ensino
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMUC	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal da Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TJ	Tribunal de Justiça
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	47
1 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA CONQUISTA A SER GARANTIDA.....	63
1.1 DA EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DO ESTADO PELA VIA DAS POLÍTICAS DE BEM-ESTAR SOCIAL ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	64
1.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – AUSÊNCIA DE UM ESTADO GARANTIDOR DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS.....	79
1.3 A OFERTA DA CRECHE PÓS LDBEN/1996: DISPUTAS, CONTRADIÇÕES E INTERVENÇÕES.....	85
2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM COMPROMISSO CONSTITUCIONAL A SER GARANTIDO PELO ESTADO	101
2.1 CONCEITO DE QUALIDADE - O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO, AS NORMAS E A LITERATURA.....	102
2.2 CONDIÇÕES DE QUALIDADE DA OFERTA DA CRECHE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS	105
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - CAMINHOS TRILHADOS E O PERCURSO DA ANÁLISE	113
3.1 A ESCOLHA DO LÓCUS DE PESQUISA	116
3.2 OS PARES DE UNIDADE	121
3.3 AS ENTREVISTAS.....	124
3.4 OS QUESTIONÁRIOS.....	127
3.5 AS VISITAS E OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS	128
3.6 OS DOCUMENTOS.....	129
3.7 O QUE OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA CRECHE?	129
4 POLÍTICA DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA.....	135
4.1 O INÍCIO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	135
4.2 A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA SOB A ADMINISTRAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	142
4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS E O CADASTRO ON-LINE	153

5	A OFERTA DA CRECHE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS	
	CONTRATADAS PESQUISADAS: UM OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DE	
	QUALIDADE	166
5.1	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	168
5.1.1	Formação inicial.....	179
5.1.2	Valorização profissional e condições de trabalho docente	187
5.2	ESPAÇO FÍSICO – INFRAESTRUTURA	197
5.3	GESTÃO PEDAGÓGICA.....	247
5.3.1	Concepção de infância	262
5.3.2	Características e expectativas da população atendida, dos profissionais, da comunidade.....	266
5.3.3	Descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos	270
5.3.4	Relação do número de crianças por professoras	271
5.3.5	Organização didática	277
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
	REFERÊNCIAS.....	289
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PROFESSORAS CMEIS E CEIS	
	CONTRATADOS	313
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
	SME/DEI/GERÊNCIA DE CEIS CONTRATADOS.....	315
	APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
	SME/DEI/EQUIPE DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOS CEIS	
	CONTRATADOS.... ..	316
	APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
	SME/DEI/DIREÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	317
	APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
	SME/DEI/EQUIPE RESPONSÁVEL PELA CENTRAL DE VAGAS.....	318
	APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETORAS	
	DE CMEIS E CEIS CONTRATADOS	319
	APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PEDAGOGAS	
	DE CMEIS E CEIS CONTRATADOS	321
	APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA MÃES, PAIS	
	E/OU RESPONSÁVEIS DE CMEIS E CEIS CONTRATADOS.....	323
	APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	325

INTRODUÇÃO

O que seria conferir à criança pequena, ao bebê, o direito de cidadão?
O que entendemos como pleno reconhecimento de sua condição de pessoa?
(Rosemberg, 2012, p. 23)

Esta pesquisa tem como objeto as condições de qualidade da oferta de creche em instituições públicas e privadas contratadas do município de Curitiba, examinando as oportunidades educacionais de bebês e crianças. Com um olhar para as especificidades das condições de qualidade nas instituições que atendem essa faixa etária, busca-se desvelar a política de oferta dual do município e, cotejando os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa e com as normatizações para a garantia da qualidade, responder a seguinte questão norteadora: As condições de qualidade na oferta da creche em instituições públicas e privadas contratadas de Curitiba têm garantido oportunidades educacionais igualitárias a bebês e crianças?

Antes de iniciar a apresentação da pesquisa acredito ser importante informar sobre o meu lugar de fala e o contexto da elaboração de escrita desta tese.

Sou uma profissional da educação. Trabalho há mais de 30 anos com a Educação Infantil (EI) e nessa etapa da Educação Básica (EB) passei por diferentes mantenedoras e funções: professora, pedagoga, diretora, formadora em Núcleo Regional de Educação (NRE) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e, atualmente, na equipe de currículo do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (DEI/SME) como formadora de Professoras de Educação Infantil (PEIs) e das Professoras da Carreira de Docência deste município. Aliada à experiência profissional, a inquietude a respeito do universo de saberes que envolve a oferta da EI foi o que sempre me impulsionou a estudar. Tornei-me uma pesquisadora. Busquei especializações para entender melhor como minhas funções poderiam ajudar na qualidade do trabalho que realizava. Ao chegar no mestrado, as formas como a política municipal era conduzida já provocava a busca por compreender as opções que eram feitas por determinada política pública educacional em detrimento de outras. Então realizei a pesquisa “Gestão da Educação Infantil: A atuação dos Conselhos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos” (Arbigaus, 2018). Nesta pesquisa, evidenciou-se que as orientações da SME exerciam influência

na atuação dos conselhos das unidades, o que acabava por transformá-los em espaços meramente cartorários da administração municipal, em detrimento da sua função enquanto um espaço para o exercício da participação democrática. O que deixou explícito que interessava aos governantes municipais dividir o peso de não garantir o direito à EI de todos os bebês e crianças, pois se utilizava da técnica da burocracia para decidir quais crianças seriam ou não matriculadas, esse ônus ficava com os Conselhos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e com os Agentes do Estado na burocracia de rua⁷.

Atuar nessa etapa da EB proporcionou e proporciona inúmeras experiências e aprendizagens em relação aos bebês e crianças, ao trabalho docente, às propostas pedagógicas e tantos outros temas que me fazem estar sempre em busca de novos saberes para melhorar a qualidade da EI no espaço que trabalho.

Ao decorrer desses mais de 30 anos acompanhei as conquistas da EI como um direito, mas sempre me incomodou o fato de nem todos terem esse acesso garantido. Não obstante, tornou-se ainda mais desconfortável acompanhar questões relacionadas à qualidade da oferta, na qual em algumas unidades essa condição era melhor que outras. Comecei a me questionar sobre o que era pactuado para a infância e a perceber que muitas das políticas educacionais implementadas no município dependiam da boa vontade dos governantes para serem efetivadas, ou seja, eram opções feitas pelos governos municipais. E dentre essas opções estava a ampliação de vagas de forma dual em creches públicas e privadas contratadas. Entretanto, como se norteia o olhar para as condições de qualidade dessas instituições, considerando que as unidades da RME estavam sempre sob os olhares dos NREs e do DEI/SME? Nesse cenário de incertezas sobre a oferta da creche nasce a problematização desta pesquisa.

Em relação ao contexto de pesquisa e elaboração da tese, no início do doutorado fomos impactados pela Pandemia de covid-19⁸ e as aulas em 2020

⁷ A burocracia a nível de rua ou burocracia de rua é um termo utilizado para se referir aos servidores públicos que têm contato direto com o usuário do serviço público e neste sentido possui poder discricionário de interpretação da política pública (Hawley; Lipsky, 1977).

⁸ As primeiras informações e identificações sobre o vírus são no final do ano de 2019. E, “[...] em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China.” (Organização Pan-Americana de Saúde, 2021, não p.). Segundo a entidade, este vírus era distinto de todos os coronavírus conhecidos até então, os quais ainda não haviam sido identificados em seres humanos. A doença se espalhou rapidamente para outras partes do mundo e “[...] em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.” (idem, 2021, não p.). Desde então, nos deparamos

iniciaram no modo remoto, o qual foi utilizado como uma forma segura de realizar as aulas. Uma situação que perdurou pelos dois primeiros anos do doutorado⁹. Foram dois anos impactantes. O isolamento necessário para tentar conter os estragos da pandemia trouxeram um misto de sentimentos, solidão, insegurança, angústia, medo e tragédia. Foram milhares de mortes, cenas nunca imaginadas, corpos sendo enterrados sem a presença dos familiares em valetas foi uma das cenas que mais me marcaram. Dentre as perdas do mundo, as minhas pessoais também me marcaram, meu pai e meu sogro nos deixaram em 2020.

Fizemos todas as aulas no formato remoto, o que trouxe algumas vantagens como a possibilidade de participar de aulas em programas diferentes, de diversos seminários, conhecer pessoas de locais e países diversos, mas também tivemos a desvantagem de ter as interações limitadas a uma mão levantada em um quadrado da tela do computador.

O contexto pandêmico também trouxe esses sentimentos e insegurança para os bebês e crianças que também foram impactados.

A partir desse ponto, voltamos a tratar da pesquisa. O reconhecimento dos bebês/crianças como cidadãos, como pessoas com direitos, tem percorrido um caminho longo nas sociedades ocidentais. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, deferida pela Assembleia das Nações Unidas em 1959 e ratificada pelo Brasil em 1990, é destacada como um dos marcos para essa legitimação das crianças como sujeitos de direitos (Rosemberg; Mariano, 2010) Nessa perspectiva, o direito dos bebês e das crianças à educação no Brasil também segue esse longo percurso, sendo reconhecido somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Essa inserção na legislação incumbe ao Estado o dever de ofertar a creche para todas as crianças.

O artigo 206 da CF/1988 define os princípios nos quais a educação deve ser garantida, destacamos para esta pesquisa a “I – igualdade de condições para o

com inúmeras incertezas. Experimentamos o isolamento, enfrentamos a doença e perdemos muitas pessoas queridas. Vivemos com ansiedade, angústia pela busca de uma vacina capaz de proteger a humanidade ou aliviar os sintomas da enfermidade. A vacina foi desenvolvida já em 2020. No final desse ano, o Reino Unido se destacou como um dos primeiros países a iniciar a vacinação contra a covid-19. No Brasil, apesar das turbulências e da disseminação de desinformação, a vacinação teve início em 17 de janeiro de 2021. Esse processo foi crucial para reduzir casos graves, internações e óbitos causados pela doença (Fiocruz, 2022, não p.).

⁹ As aulas presenciais foram suspensas no dia 16 de março de 2020 e só retornaram a partir da terceira semana de fevereiro de 2022. (UFPR, 2022).

acesso e permanência na escola” e a “VII – garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988), princípios sobre os quais as políticas educacionais devem estar alicerçadas.

Portanto, o problema de pesquisa se mostra relevante visto que os princípios do Artigo 206 da CF/1988, anteriormente destacados, precisam ser garantidos a todos os bebês/crianças, ou seja, em ambas as instituições, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba e nos Centros Educacionais (CEIs) contratados pelo município.

No sentido de compreender como o atendimento da EI se configura na atualidade é importante analisar o percurso histórico dessa oferta. No Brasil, o contexto do início do atendimento das crianças fora do espaço doméstico/privado dá origem a dois tipos de instituições: a) uma voltada à assistência das crianças pobres e aos cuidados físicos e; b) outra ao desenvolvimento intelectual das crianças com melhores condições socioeconômicas (Kuhlmann Jr, 2000; 2001).

Como veremos, essa característica origina dois segmentos com concepções diferentes de atendimento, as creches que tinham cunho assistencialista voltado ao atendimento da população pobre, e os jardins de infância/pré-escola tidos como espaço educacional voltado ao desenvolvimento cognitivo e preparatório para a escolarização posterior, cujas marcas ainda estão presentes no Brasil. Ambos os atendimentos – creches e pré-escolas – se originam em instituições privadas pela ausência de política pública do Estado.

O atendimento das crianças fora do espaço doméstico tem sua origem na revolução industrial, ou seja, no século XIX. A saída das mulheres para o trabalho nas indústrias demandou a necessidade de atendimento das crianças pequenas que ainda não tinham condições físicas de trabalhar, uma vez que as maiores eram também recrutadas para o trabalho. As famílias que antes eram mais extensas – com parentes morando juntos ou próximos – passaram a ser nucleares, muito pelo movimento de urbanização das cidades, fato que contribuiu com a necessidade de atendimento das crianças fora do espaço doméstico (Kuhlmann Jr, 2001).

Na sociedade ocidental, segundo Didonet (2001), o trinômio mulher-trabalho-criança dá origem às primeiras instituições de atendimento à infância. Essa iniciativa se deu de diferentes formas: mulheres que não trabalhavam nas indústrias e cuidavam das crianças em suas casas, instituições filantrópicas, associações, em todos esses casos a guarda, o assistencialismo, a preocupação com a higiene e os cuidados físicos eram as premissas do atendimento, sem existir por parte do Estado políticas

públicas comprometidas com as crianças. Paralelo ao atendimento de cunho assistencialista surgiam os espaços educacionais privados, com ênfase ao desenvolvimento cognitivo, e a pré-escola preparatória para o ensino fundamental, ambos voltados às crianças com melhores condições socioeconômicas (Didonet, 2001; Kuhlmann, 2000; 2001; Rizzo, 2003).

Amaral (2013) destaca esta marca histórica do atendimento da infância, ou seja, a dicotomia entre o cuidado das necessidades básicas versus o do desenvolvimento intelectual, como uma característica que está, de certa maneira, presente até os dias atuais quando as práticas de cuidado e de educação são separadas no cotidiano do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil.

No Brasil, o amparo e a assistência foram os primeiros eixos norteadores de proteção sob os quais as crianças foram inseridas na legislação. As leis trabalhistas, por meio do Decreto Lei n.º 5452, de 1 de maio de 1943, também impulsionaram o atendimento das crianças ao determinarem que escolas maternais e jardins de infância fossem mantidas por instituições como o Serviço Social das Indústrias (SESI), Legião Brasileira de Assistência (LBA) e outras que cuidavam da proteção, em especial, dos filhos de mães trabalhadoras (Taporosky, 2017; Cury, 1998). O sistema S foi criado a partir da década de 1940 e eram reconhecidas como entidades paraestatais. Percebe-se, portanto, a tendência histórica de desobrigação do Estado no atendimento educacional das crianças pequenas, visto que a inserção do direito à educação infantil a todos os bebês/crianças somente se deu na CF/1988, abarcando a creche como parte do sistema educacional, somente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96.

Com a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho (PDRAE) do Estado brasileiro, por meio da aprovação da Lei n.º 9.637 de 15 de maio de 1998 que instituiu as Organizações Sociais (OSs), “entidades privadas sem fins lucrativos selecionadas pelo Estado para assumir alguns serviços públicos” (Souza, 2017, p. 37), a oferta da educação infantil por convênios com instituições privadas, em especial da creche, que nasce no viés da assistência, ganha ainda mais legitimidade.

A CF/1988 garante o direito à educação infantil para todas as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos de idade e atribui aos municípios, em regime de colaboração com os demais entes federados, o dever de garantir a oferta de vagas em instituições educativas. Desde a aprovação da LDBEN/1996, a educação infantil, ofertada em creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), compõe o

sistema de educação básica como a primeira etapa, seguida do ensino fundamental e médio.

A aprovação da Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 (EC 59/2009), que torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), impulsiona a democratização do acesso dessa faixa etária, ao mesmo passo explica as dificuldades da oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos. Uma vez que não existem vagas suficientes para todas as crianças, a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 0 e 5 anos dividiu a opinião dos especialistas. (Soares; Flores, 2014; Campos, 2010; Farenzena, 2010). Para alguns, a questão da democratização do acesso justificava a aprovação da Emenda, para outros, o risco iminente de incluir crianças pequenas em processos de escolarização precoce era um alerta, assim como a possibilidade de incluir as crianças de 4 e 5 anos no âmbito da obrigatoriedade. Esses elementos apontavam para a possibilidade de uma cisão da educação infantil, dividindo creche e pré-escola, o que prejudicaria a unidade da etapa da educação básica ainda em construção, fato que reforçaria a trajetória de invisibilidade de bebês/crianças apontada por Qvortrup (2014) e Rosemberg (2012) e que também é percebida no planejamento do atendimento na rede pública de Curitiba.

Ao investigar a oferta da creche pública (0 a 3 anos) no município de Curitiba, Sesiuk (2019) aponta que esta se concentra nas crianças com maior idade e que a obrigatoriedade contribuiu com a diminuição das matrículas em creche pública, fato que sustenta a construção da desigualdade social e impacta a primeiríssima infância, mostrando que a categoria idade é um fator determinante da exclusão do grupo etário de 0 a 1 ano do espaço da creche pública. Essa constatação reforça a importância da análise das políticas públicas do município para a garantia da oferta de creche. Soczek (2020), ao analisar o processo de implementação da obrigatoriedade de matrícula das crianças da pré-escola, apontou como efeitos desse o impacto maior para a faixa etária da creche. A autora destaca que houve uma grande diminuição nas matrículas de berçários, em especial para os bebês de 0 a 1 ano. Essa constatação mostra que a implementação da obrigatoriedade da pré-escola fragilizou o atendimento da creche.

A referida oferta em Curitiba segue o movimento do percurso histórico do atendimento dessa faixa etária no Brasil, sendo a primeira creche comunitária fundada em 1929 e, em 1977, inauguradas as primeiras creches públicas (Curitiba, 2016). A construção e manutenção de creches pelo poder público do município se inicia em

1976 com o chamado plano de desfavelamento. Nesse início, as creches eram administradas pelas associações de moradores e aos poucos foram sendo assumidas pelo poder público. Em 1985 é realizado o primeiro concurso para contratação de profissionais para as creches e em 1986 cria-se a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) que assume a responsabilidade das creches. (Mantagute, 2009).

Assim como no Brasil, a oferta da creche em Curitiba nasce em instituições privadas de cunho assistencial. O município de Curitiba passa a administração das creches para a Secretaria Municipal de Educação (SME) somente em 2003, no período anterior essas instituições estavam sob a administração da extinta Secretaria da Criança. Nesse movimento, junto às creches públicas, o município utilizou o conveniamento como uma opção para a oferta da creche, forma que perdurou até 2015 (Curitiba, 2015). Em 2016 o processo de participação das instituições privadas sem fins lucrativos na oferta da creche passa a ser pela via de contratos de prestação de serviços educacionais para a SME.

Até 2018, a oferta da educação infantil se dava por meio de instituições públicas e instituições privadas sem fins lucrativos, uma opção política que, assim como no âmbito nacional, marcava a oferta dessa etapa no município.

No entanto, com as alterações do instrumento de conveniamento para contratação de prestação de serviços educacionais, a partir do edital de credenciamento de 2019, a oferta passa a ser realizada também em instituições privadas com fins lucrativos. Todavia, conforme apontam estudos já realizados a inserção de instituições privadas, que possuem a relação de lucro como premissa do seu funcionamento, ameaçam o princípio da oferta pelo Estado da educação como direito, promovendo “a perda do caráter público, pois, além da educação deixar de ser um direito social, passa a ser uma mercadoria comprada pelo cidadão cliente, que toma o lugar do cidadão de direitos” (Susin, 2022, p. 252). Outro aspecto a ser considerado é o de nem sempre se garantir as mesmas condições de qualidade da oferta em instituições públicas e instituições privadas contratadas, bem como por representar uma delegação do atendimento público da oferta de educação infantil ao setor privado.

O reconhecimento da condição de pessoa, que Rosemberg (2012) defende para os bebês/crianças, exige que se tenha uma ampla reflexão sobre a forma como

as políticas voltadas para a educação infantil têm tratado a oferta educacional em condições de qualidade.

Com o intuito de refletir sobre a questão apresentada para essa pesquisa, que tem como tema as condições de qualidade nas instituições públicas e privadas contratadas pelo poder público para a oferta de creche, delinea-se como **objetivo geral** analisar as condições de qualidade da oferta de creche em instituições públicas e privadas contratadas do município de Curitiba, refletindo sobre a igualdade de oportunidades para a garantia dos direitos de cidadania dos bebês e das crianças.

Para estruturar a investigação, são delimitados como **objetivos específicos** desta pesquisa:

- Analisar a política de oferta da creche em instituições públicas e privadas contratadas, identificando os elementos que embasam a organização dessa oferta pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba;
- Identificar o que os documentos do Ministério da Educação (MEC), da SME de Curitiba e as pesquisas acadêmicas apontam como condições de qualidade na oferta da creche;
- Analisar as condições de qualidade das creches públicas e privadas contratadas pelo município de Curitiba;

A hipótese para a questão norteadora é que as condições de qualidade são melhores nos CMEIs que nos CEIs contratados, sendo as oportunidades educacionais diferentes entre CMEIs e CEIs contratados. Desta forma o poder público municipal não garante oportunidades educacionais igualitárias, considerando o recorte desta pesquisa.

O *locus* dessa pesquisa é o município de Curitiba, capital do Estado do Paraná. Essa escolha se desenha após análise dos dados da oferta da creche em instituições públicas e privadas conveniadas da região sul. A RME de Curitiba se torna um caso relevante de pesquisa, pois apresenta – em relação às outras capitais da região – o maior número de matrículas em instituições privadas contratadas com fins lucrativos, matrículas essas que não podem ser mantidas com os recursos recebidos por meio do Fundeb Permanente, já que a lei que o regulamenta admite o uso dos seus recursos apenas para o financiamento de matrículas nas instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que sejam conveniadas com o poder público (Lei Federal n.º 14.113, de 26 de dezembro de 2020).

Conforme pesquisa já realizada por Susin (2005), que observa as matrículas em creches nas três capitais do Sul, na dependência administrativa conveniada sem fins lucrativos, Porto Alegre apresenta o maior número de matrículas nessa dependência.

O município de Curitiba inseriu, em 2019, a contratação de instituições privadas com fins lucrativos no edital de credenciamento de unidades para esse atendimento da creche. Em 2018, foram computadas 21 matrículas nessa dependência, em 2019 ampliou para 321 matrículas e em 2020 para 941 matrículas. Na dependência administrativa privada sem fins lucrativos o total de matrículas em 2018 era de 5.826, em 2019 de 5.029, ampliando em 2020 para 6.238. As matrículas em creche nas instituições públicas do município computavam em 2018 o total de 13.405, ampliando para o total de 16.597 em 2019 e 16.754 em 2020. Nessa perspectiva, é possível observar a opção do município de Curitiba pela ampliação da oferta de creche em instituições privadas.

Destaca-se também o fato da RME de Curitiba ter desde 2009 uma experiência com a avaliação da qualidade da educação infantil. O município elaborou os documentos “Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil” (Curitiba, 2009) para aplicação nas instituições públicas municipais e, “Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros de Educação Infantil conveniados com a Prefeitura Municipal de Curitiba” (Curitiba, 2011) para as instituições conveniadas/contratadas, ambos com o objetivo de subsidiar as instituições na realização da avaliação interna da qualidade.

Essa pesquisa terá como recorte temporal a análise de dados de oferta de creche no município de Curitiba no ano de 2022. Entretanto, na análise olhamos também para os dados de matrícula a partir de 2015 por estarem associados às modificações do instrumento de convênio para a contratação de serviços educacionais. A primeira modificação, de 2015, é referente à mudança do sistema de convênio para a contratação de instituições educacionais e a outra mudança, de 2019, como dito anteriormente, é relativa à possibilidade de contratação de serviços educacionais em instituições privadas com fins lucrativos.

Outro importante fator que torna o caso de Curitiba relevante é a modificação na forma de realizar a priorização de vagas dos bebês/crianças que aguardavam nas listas de espera. O município substituiu a forma de priorização focada nos conselhos dos CMEIs, com critérios subjetivos, na qual as famílias iam até as unidades para realizar o cadastro e as pessoas da unidade e da comunidade conheciam a realidade das famílias (Arbigaus, 2018), para a implantação de uma central de vagas em 2019, na qual a priorização é feita através de ranqueamento matemático, atribuindo pontuação para as informações que as famílias inserem em um sistema de aplicativo, criando uma lista de espera por ordem crescente de pontuação conseguida. Vale ressaltar que em nenhuma das duas formas, as listas de espera são divulgadas ou estão disponíveis para consulta pela população¹⁰.

Quando se analisa as condições de qualidade, faz-se necessário destacar que o termo qualidade é polissêmico (Oliveira; Araújo, 2005; Cury, 2014) e construído socialmente, levando em consideração o ambiente histórico e cultural no qual está inserido (Campos, Haddad, 2006). Nesse sentido, indicar o que é qualidade na educação infantil pode variar, dependendo do tempo, local, cultura entre outros fatores. Portanto, considera-se para essa pesquisa a análise das condições de qualidade, dos elementos determinados como norteadores de um padrão que deve ser seguido pelas instituições que ofertam a educação infantil.

Ao analisarem a privatização das creches em São Paulo e os seus efeitos sobre a qualidade da oferta, tomando como referência insumos que compõem o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), Domiciano, Franco e Adrião (2019) destacam que a qualidade da oferta das creches públicas é superior à qualidade da oferta nas creches conveniadas. Essa análise nos faz pensar: se olharmos as instituições públicas e privadas de Curitiba com mais detalhamento os resultados seriam semelhantes? Estariam os bebês/crianças recebendo um atendimento no qual a qualidade da oferta não é igualitária? Quais são os reflexos da política de contratação nas condições de qualidade da oferta da creche?

Pensar nessa forma de oferta com dois segmentos com concepções diferentes, que está há muito tempo presente na EI, nos faz refletir sobre como essa etapa da educação básica tem estado vulnerável aos avanços da lógica de mercado.

¹⁰ No ano de 2023 é inserida a consulta a lista de espera para as famílias inscritas no sistema de cadastro *on-line*.

Existe uma importante discussão que precisa ser realizada referente às ações do Estado e as formas como este vem respondendo às demandas da sociedade, ações estas que são permeadas pelo mercado e pela política. As políticas educacionais também são afetadas por essas ações. Diversos autores (Behring, 2006; Souza, 2017; Höfling, 2001; Reis, 2013; Adrião, 2018; Peroni, 2013; Carvalho 2018; Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro, 2009) perscrutam em seus estudos a forma como os diversos grupos da sociedade, os governos e o Estado têm propiciado a entrada de empresas no campo educacional, priorizando políticas neoliberais e da terceira via, mostrando o quanto essas reflexões são necessárias, assim como a análise dessas ações no chão das instituições educativas.

Ao analisar documentos que tratam a educação infantil como “negócios de impacto social” publicados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal no qual é estimulado o empreendedorismo e os negócios de impacto social na primeira infância, Correa (2020) destaca que, num cenário de desigualdade e sem a garantia de vagas, o mercado tem encontrado novos nichos para oferta de produtos educacionais. No referido documento examinado pela autora, é indicado ser possível maior qualidade com baixos custos. Cada vez mais se torna importante questionarmos, que qualidade de oferta é essa? E mais, para quais bebês/crianças está direcionada essa oferta de baixo custo? As modificações ocorridas na organização da oferta no município de Curitiba, utilizando essa forma dual com instituições públicas e privadas para atender a creche, também visa uma oferta com baixo custo?

Nessa perspectiva é importante refletir sobre a qualidade na oferta da educação infantil, em especial da creche. Essa diferença na oferta, pode induzir a duas categorias de cidadãos, uma vez que as condições de qualidade das instituições podem não manter o padrão em condições igualitárias. Por exemplo, podem as crianças que vão para as instituições privadas, estas muitas vezes voltadas a um cunho assistencialista ou religioso, educar as crianças com os mesmos princípios éticos, estéticos e políticos, regulamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 2009?

A fim de atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, adota-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, com análise de conteúdo e análise documental, optando pelo estudo de casos múltiplos. O estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real [...]” (Yin, 2003, p. 32), apontando que os dados de pesquisa

encontrados em casos múltiplos podem ser considerados “mais convincentes, e o estudo global é visto como sendo mais robusto” (Yin, 2003, p. 68). No sentido de buscar compreender, sob a perspectiva de diferentes aspectos, as condições de qualidade das unidades participantes da pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas (diretoras, pedagogas, familiares, equipe do Departamento de Educação Infantil), questionários (professoras das turmas de creche das unidades participantes), visitas com roteiro de observação, fotos das unidades e análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos.

Nessa perspectiva, foram selecionados para a pesquisa, dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e dois Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados pelo município de Curitiba que atendem crianças de 0 a 3 anos. A seleção dessas unidades foi baseada no critério de seleção de instituições que atendam a mesma comunidade e tenham a menor distância entre a unidade pública e privada contratada. Argumenta-se que a adoção desse critério tem como intuito que as unidades selecionadas tenham uma menor diferença socioeconômica e cultural.

Ademais, realizar uma abordagem qualitativa das condições de qualidade pode permitir perceber subjetividades que por vezes, a abordagem quantitativa, mais geral do objeto investigado, não permite observar. Isso porque a pesquisa qualitativa pode, por um lado, compreender atividades de investigação chamadas de específicas e, por outro lado, essas atividades podem conter traços comuns (Triviños, 1987). Portanto, opta-se por analisar as condições de qualidade sob a ótica do olhar do pesquisador para balizar o padrão da oferta e não somente as informações autodeclaradas pelos profissionais das unidades como no caso do preenchimento das informações do Censo Escolar.

Para realizar o cerco epistemológico ao objeto de estudos realizou-se um mapeamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Capes, utilizando os buscadores com o termo geral “condições de qualidade”. Com a adoção desses procedimentos foram encontrados trabalhos que tratavam das condições de qualidade, em diversos aspectos, relacionadas ao ensino fundamental. Na sequência inserimos no termo de busca “condições de qualidade *AND* educação infantil”, “oferta da educação infantil *AND* qualidade”, “oferta da educação infantil”, “oferta de creche”, “oferta pública de educação”. Nessa busca foram encontrados alguns trabalhos pertinentes ao tema desta pesquisa.

Esses trabalhos foram organizados/categorizados em três agrupamentos: o primeiro sobre as condições de qualidade e oferta na educação infantil, o segundo sobre o direito à educação infantil e o terceiro sobre privatização da educação infantil.

Com relação às condições de qualidade e oferta na educação infantil, a pesquisa de Bernardo (2006) aborda a relação entre financiamento e qualidade da oferta, discutindo a relação custo *versus* qualidade da oferta. As pesquisas de Schneider (2010; 2014) e Alves (2012), por discutirem temas de pesquisa relacionados às condições de qualidade da oferta educacional e a forma de calcular esses dados, nos permitem compreender melhor a importância de diversos aspectos que afetam a qualidade dessa oferta. A pesquisa de Oliveira (2013) aborda o Programa Bolsa Creche e seus impactos na privatização da educação infantil, analisando uma instituição pública e uma privada, mostrando que o programa criado para ser uma ação paliativa não acabou com o problema de falta de vagas e que a instituição pública tem melhores condições de qualidade. Essa pesquisa, pela similaridade com o tema e estratégias de coleta de dados, contribuiu com as análises realizadas no âmbito desta tese. Igualmente relevantes são os estudos de Dallagnol (2015) que analisou os referenciais normativos e as ações políticas pós CF/1988, no que se refere à infraestrutura das instituições educativas e a pesquisa de Cruzetta (2018) que evidenciou a contribuição do trabalho de diretoras de creche para a qualidade da oferta da educação infantil.

Na senda desse debate, esta pesquisa pretende avançar nas discussões sobre as condições de qualidade, buscando analisar, além das condições estruturais das instituições públicas e privadas, se a opção política do município por uma oferta dual da creche, em instituições públicas e privadas contratadas, garante as condições de qualidade para todos os bebês/crianças ou se fere o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência de alguns ao conduzi-los a uma oferta com baixas condições de qualidade, não tratando seus pequenos cidadãos de forma igualitária.

No segundo grupo de pesquisas — que trata do direito à educação infantil — a pesquisa de Fulgraff (2001) realiza uma análise sobre a legislação vigente, observando se ela já teria saído do papel e se efetivado em direito por meio da consolidação deste em atendimento nas instituições de educação infantil. Por sua vez, a pesquisa conduzida por de Taporosky (2017) enfatiza ações coletivas impetradas

nos Tribunais de Justiça (TJ) do Brasil (2005-2016). A autora realiza a análise das decisões judiciais e trabalha com a qualidade como princípio do direito à educação infantil. Essas pesquisas apontam a importância de o reconhecimento do direito à educação infantil estar positivado em legislação e contribuem com a reflexão sobre a qualidade da oferta em creche para todos os bebês/crianças sem distinção.

Com relação ao terceiro grupo de pesquisas – que aborda a privatização na educação infantil – Susin (2005) analisa a parceria entre um município com creches comunitárias por meio do instrumento legal de conveniamento, discutindo se esse tipo de política é a melhor forma de atender a demanda por vagas na educação infantil. Azevedo (2014) analisa instrumentos jurídicos adotados para contratação de instituições educacionais para oferta da educação infantil, constatando que nos municípios pesquisados existia a transferência de responsabilidade do atendimento para o setor privado. Já Chicone (2016) e Domiciano (2012) analisam, por aspectos diferentes, o Programa “Nave mãe”, apontando a privatização da gestão de instituições públicas pelo setor privado. Essas pesquisas mostram a importância de ampliar a análise sobre como as opções políticas pela oferta dual, pública e privada, têm aberto uma porta – que vem sendo cada vez mais alargada – para a entrada do setor privado na disputa pelo fundo público destinado à educação.

Com os procedimentos metodológicos apresentados anteriormente e a bibliografia citada, pretende-se olhar para as condições de qualidade dos CMEIs e CEIs contratados do município de Curitiba, identificando se nessas unidades as condições de oferta e as oportunidades são igualitárias para os bebês/crianças neles matriculados. Destaca-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPR – Ciências Humanas e Sociais, obtendo parecer de aprovação sob o n.º 5.447.454 e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Curitiba, sendo aprovada sob o parecer n.º 5.661.486.

Para subsidiar as análises propostas, esta pesquisa divide-se em cinco capítulos, além da introdução e considerações finais.

No **Capítulo 1**, destinado a discussão sobre a constituição do direito à Educação Infantil e aos avanços e retrocessos em relação ao reconhecimento desse direito aos bebês e crianças, aborda-se a expansão da atuação do Estado pela via das políticas de bem-estar social (Bobbio, 1992; Kerstenetzky, 2012), em especial na oferta educacional e o modo como a passagem pelas crises do capitalismo modificam

as políticas públicas implementando políticas neoliberais, delegando ao setor privado a oferta da creche. Trata-se também do percurso histórico do atendimento da EI que surge na iniciativa privada pela ausência de ação do Estado, passando, após reivindicações sociais, a ser um direito de cidadania que deve ser garantido a todos/as sem distinção. Para finalizar o capítulo discorre-se sobre a oferta da EI pós aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), explanando sobre as disputas, contradições e intervenções frente a definição de políticas educacionais (Cury, 2002; Carvalho, 1998, 2020; Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2005; Rosemberg, 1984, 2007; Campos; Füllgraf e Wiggers, 2006; Didonet, 2016; Campos, 2008, 2010).

No **Capítulo 2**, é abordado o tema da qualidade e os conceitos acerca deste termo, enfatizando que a oferta da EI de qualidade é um compromisso constitucional a ser garantido pelo Estado (Oliveira; Araújo, 2005; Cury, 2014; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Bondioli; Savio, 2013). Para tanto, abordamos a legislação, as normas e a literatura em relação a este tema (Brasil, 2006, 2009, 2018). Na sequência, são abordadas as condições de qualidade da oferta da creche e apresentadas as categorias que foram analisadas, visando examinar a existência de oportunidades educacionais igualitárias para bebês e crianças, por meio dos dados coletados na pesquisa de campo, delineando os elementos sob os quais será ancorado o olhar da pesquisadora para examiná-los. A análise empírica foi balizada por pressupostos teóricos de Crahay (2000) que trata da justiça em educação baseada na igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimento, pelos conceitos de direito, de política e políticas educacionais e o contexto das suas formulações (Marshall, 1967; Bobbio, 1998, 2004; Oliveira, 2005; Adrião, 2006; Muller; Surrel, 2002; Muller, 2018; Cury, 2002, 2014; Kerstenetzky, 2012; Ferraz, 2016; Dale, 1988). Os dados coletados nas unidades participantes da pesquisa são relacionados aos profissionais da educação que trabalham nelas, seus espaços físicos, recursos materiais e propostas pedagógicas, bem como a compreensão de qual qualidade os documentos orientadores e as pesquisas recentes no país falam quando tratam da oferta da creche.

O **Capítulo 3** traz o detalhamento da metodologia utilizada, apresentando os procedimentos metodológicos e o percurso da definição dos elementos de análise dos dados. São apresentados os critérios utilizados para a seleção das instituições participantes desta pesquisa, a forma como foram aplicados os instrumentos de coleta

utilizados e a definição do que foi examinado nas três categorias: Profissionais da educação, Espaço físico/infraestrutura e Gestão pedagógica.

No **Capítulo 4** aborda-se a política da oferta da EI em Curitiba, em especial da creche e a opção pela oferta dual em creches públicas e privadas contratadas pela SME. Trata-se do início do atendimento dos bebês e crianças na RME de Curitiba, bem como a organização das matrículas e o sistema de cadastro on-line.

Já o **Capítulo 5** apresentamos os dados coletados nas três categorias definidas na metodologia (Profissionais da educação, Espaço físico/infraestrutura e Gestão pedagógica) e sua análise com o cotejamento das condições de qualidade encontradas nas instituições participantes da pesquisa, olhando para os princípios de igualdade de condições de qualidade da oferta da creche e do padrão mínimo de qualidade, analisando se a opção pela oferta dual garante em igualdade de condições a qualidade da oferta da creche para todos os bebês/crianças, olhando para a igualdade de condições de acesso e refletindo a oferta da educação pública como direito de cidadania.

Nas Conclusões Finais são retomados os objetivos de pesquisa, analisados e detalhados os caminhos escolhidos para análise, destacando as limitações e contribuições da pesquisa apresentada e as possibilidades de estudos futuros.

1 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA CONQUISTA A SER GARANTIDA

[...] o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los.
Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los.
(Bobbio, 1992, p. 36)

O reconhecimento do dever do Estado para a garantia do direito de todos os bebês e crianças à Educação Infantil (EI) pela CF/1988 é um importante marco na busca por retirar essa faixa etária da invisibilidade (Rosemberg 2012, 2015), além de possibilitar a cobrança judicial da garantia da matrícula em instituições educacionais quando o Estado não cumpre o seu papel (Cury, 2002) de ofertar vaga em número suficiente para todos/as.

Importa destacar ainda que, além da obrigação do Estado em garantir o atendimento educacional em creche, na CF/1988 são assegurados também os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência, bem como a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988), elementos esses a serem analisados na pesquisa aqui proposta, visto que o tema deste trabalho são as condições de qualidade da oferta das creches públicas e privadas contratadas no município de Curitiba.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a garantia do direito à EI como um dos direitos sociais abarcados na CF/1988, pois quando a responsabilidade da sua oferta é repassada ao setor privado coloca-se em risco a educação como um bem público, como um direito de todos os bebês e crianças “[...] a educação não é uma mercadoria para ser comprada e vendida” (Hill, 2003, p. 37).

Vale lembrar que durante o processo constituinte de 1987-1988, houve um intenso debate entre o setor público e privado, destacando-se questões controversas como o ensino religioso nas escolas públicas, tema que permeou toda a história republicana, e o repasse de recursos públicos para escolas particulares, o qual ganhou maior relevância a partir da LDBEN/1961 (Oliveira, 2005). E em relação a EI a manutenção das instituições caritativas e filantrópicas como uma opção de oferta dessa etapa.

O município de Curitiba, *lócus* desta pesquisa, faz a opção pela oferta dual da EI, sendo os bebês e crianças matriculados em instituições públicas e privadas contratadas pela SME. Essa estratégia é definida como uma forma de privatização a qual está vinculada a dimensão da privatização da oferta educacional (Adrião, 2017,

2018¹¹) que tem sido utilizada por diferentes municípios do Brasil (Susin; Montano, 2021).

A educação como um bem público a ser garantido pelo Estado a todos os seus cidadãos, suscita questionamentos a respeito do que é a cidadania dos bebês e das crianças, essa indagação tem sido objeto de estudo de importantes pesquisadores da EI (Rosemberg, 2012; Flores; Silva, 2022). Essas pesquisas têm apontado para a importância da atuação do Estado nessa etapa da EB, como forma de garantir o direito à educação para os bebês e crianças como um elemento fundamental para a constituição da cidadania desses sujeitos. Em contraposição, os estudos evidenciam as implicações da ausência do Estado nas políticas para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Nessa perspectiva, a proposição deste capítulo é refletir sobre os avanços de políticas de bem-estar social demandadas pela sociedade e a forma como as políticas neoliberais passaram a direcionar as políticas educacionais a partir da crise estrutural do capitalismo que iniciou na década de 1970. Na sequência analisamos como o direito à educação dos bebês e crianças foi implementado nas políticas educacionais, evidenciando os avanços, retrocessos e perdas que vêm sendo observadas com o aumento da participação do setor privado no planejamento, gestão e oferta educacional.

1.1 DA EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DO ESTADO PELA VIA DAS POLÍTICAS DE BEM-ESTAR SOCIAL ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A primeira lição que se tira daí é que a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório. Assim, a segunda lição é que se deve estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política – inclusive as que não visam à infância (Qvortrup, 2010, p. 785).

A afirmação de Qvortrup (2010) nos conclama a refletir sobre os impactos que a definição das políticas públicas tem na infância. Para o autor, a infância faz parte da sociedade e, portanto, “[...] terão reivindicações a serem consideradas nas análises e

¹¹ As dimensões da privatização apresentadas por Adrião (2018) são: i) Da oferta educacional; ii) Da gestão da educação pública; e iii) Do currículo.

nos debates acerca de qualquer questão social maior” (Qvortrup, 2011, p. 202). Isto porque, estudos da sociologia da educação abordam a infância enquanto categoria geracional e os bebês e crianças como agentes sociais (Sarmiento, 2005; Qvortrup, 2010) e como tal, toda e qualquer política pública a ser implementada, seja ela econômica, assistencial ou outra, terá impactos nessa população.

Ao analisarmos os avanços propostos via políticas públicas associadas à perspectiva de bem-estar social, observamos que estas são importantes para a infância e para a garantia do mais amplo direito à educação a esses sujeitos. Nesta pesquisa que tem as condições de qualidade da oferta da creche como tema torna-se imprescindível aprofundar o conceito de políticas públicas de bem-estar social e quais os objetivos são inerentes a essas políticas.

Nesse sentido, convém ressaltar que os direitos sociais foram os últimos a serem conquistados conforme o contexto histórico, analisados por Marshall¹² (1967). Segundo o autor, os direitos surgiram em sequência, sendo os direitos civis os primeiros a serem conquistados (século XVIII), seguidos dos direitos políticos (século XIX) e por fim os direitos sociais (século XX).

Identificamos que a origem dessas políticas está associada à constituição de um Estado de Bem-estar social que, conforme Dale (1988; 2010), representou a face mais humana do capitalismo, dado que importantes direitos sociais foram reconhecidos, entre eles o direito à educação. Vale ressaltar que a conquista desses direitos não representa um processo linear nem mesmo único frente aos diferentes contextos políticos, econômicos e sociais nos quais foram demandados. As sociedades, ao longo do seu percurso histórico, organizaram diferentes formas de minimizar as mazelas produzidas pelo sistema capitalista que, na distribuição das riquezas, sempre privilegia os detentores do capital.

A atuação do Estado voltada ao bem-estar dos cidadãos ascendeu por meio de diferentes políticas sociais que tinham por objetivo promover o cuidado do sujeito do berço ao túmulo (Dardot; Laval, 2016). Todavia, conceituar Estado de bem-estar social não é tarefa simples, pois no decorrer do século XX materializaram-se “[...] distintos significados de “bem-estar social” (Kerstenetzky, 2012, p. 21). Ademais, essa

¹² Marshall pesquisa a conquista dos direitos no contexto inglês, ver a obra de MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

definição perpassa a conquista histórica de direitos que vão constituir essa forma de Estado.

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 2004, p. 5).

Antes de trazer um conceito de Estado de bem-estar social (Kerstenetzky, 2012) ou Estado assistencial (Bobbio, 1998) é importante realizar um resgate do surgimento dos principais modelos sob os quais foram desenvolvidas as políticas públicas.

No início do século XX, a Revolução Russa de 1917 – que materializa o socialismo – ocorreu no mesmo tempo em que se desenha o fim da primeira Guerra Mundial (1914-1918), seguida de uma grande crise que abalou o mundo. Conhecida como a Crise de 1929, ela desestabilizou o liberalismo econômico, colocando em xeque o Estado liberal e evidenciando a forma socialista de organizar o Estado. Como meio de evitar a propagação do socialismo e conter a crise, muitos países adotaram o Estado de bem-estar social (*Welfare State*), baseado nas concepções de John Maynard Keynes, que estruturou sua Teoria Geral, em 1936. É nesse contexto de crise do Estado liberal que surgem e são implementadas as primeiras políticas públicas voltadas ao bem-estar social, obrigando a burguesia a “[...] entregar os anéis para não perder os dedos”, diga-se, a reconhecer direitos de cidadania política e social cada vez mais amplos [...]” (Behring, 2006, p. 7), a segmentos sociais compostos por trabalhadores que outrora não eram amparados pelo Estado. Bobbio (1998, p. 416) destaca que a distinção de um Estado assistencial dos demais tipos de Estado está mais no “[...] fato de que tal ação é reivindicada pelos cidadãos como um direito” do que pela “[...] intervenção direta das estruturas públicas na melhoria do nível de vida da população [...]”.

Ao realizar uma demarcação para analisar o Estado de bem-estar, Kerstenetzky (2012) estabelece o período de 1870-1975 para desenhar o desenvolvimento dessa forma de organizar a intervenção do Estado na sociedade por meio das políticas públicas. A autora aponta o surgimento de dois modelos: i) o modelo alemão, baseado no contrato de trabalho, surgido na Alemanha conservadora no final do século XIX, início do século XX, que trazia a ideia de pensar algum tipo de

compensação ou garantia, uma proteção social do Estado que era voltada aos trabalhadores assalariados. Essa forma de Estado “[...] inaugura o seguro nacional compulsório, organizado por categorias profissionais, contra o risco de perda da capacidade de gerar renda [...]” (Kerstenetzky, 2012, p. 5); ii) o modelo, inglês, surgido no pós-Segunda Guerra Mundial na reconstrução do país e na revisão da sua legislação que “[...] estabelece o direito a um padrão de vida mínimo para todos [...]”¹³, fundado com base na condição de cidadania.

Destarte, nesses modelos estabeleceram-se duas formas distintas nas quais eram efetuados a garantia de renda aos cidadãos. A primeira, baseada no modelo alemão, que consistia em uma forma individualizada de contratar um seguro social. E a segunda, baseada no modelo inglês, na qual o seguro social é realizado em grupo, tendo elementos de redistribuição da renda. Marshall (2009) nomeia o modelo baseado no sistema alemão de “modelo de contrato” e o baseado no sistema inglês de “modelo de status”.

No entanto, Kerstenetzky (2012) destaca que os gastos sociais que se seguiram à Grande Depressão da crise de 1929 em aposentadorias e seguro-desemprego, deram corpo à “[...] primeira crise fiscal do estado do bem-estar” (2012, p. 17). Em alguns países a recessão dos anos de 1930 incidiu nos primeiros cortes dos recursos destinados à provisão dos seguros sociais. “Torna-se aparente, talvez pela primeira vez, a tensão entre direitos sociais e recursos para garanti-los que acompanharia toda a existência dos estados do bem-estar” (Kerstenetzky, 2012, p.17).

Para Bobbio (1988), as décadas de 1920 e 1930, pós primeira e segunda Guerras Mundiais, tiveram ações em direção à constituição do *Welfare State* na medida em que houve grande intervenção do Estado na produção – com a indústria bélica – na distribuição de alimentos e nas condições sanitárias. O autor aponta que na crise de 1929 a inflação e o desemprego provocaram tensões sociais em todo o ocidente diante do aumento das despesas públicas no sentido de manter os empregos e as condições de vida dos trabalhadores. Nos países nazifascistas, as políticas atuaram de modo autoritário, sendo a proteção ao trabalho feita dentro de estruturas corporativas. No caso dos Estados Unidos essas políticas assistenciais ocorrem dentro de liberalismo-democrático, com o crescimento dos sindicatos industriais e a

¹³ Idem, ibidem.

“[...] orientação da despesa pública à manutenção do emprego e a criação de estruturas administrativas especializadas na gestão dos serviços sociais e do auxílio econômico aos necessitados” (Bobbio, 1998, p. 417).

A crise estrutural do capitalismo que se conformou no pós-guerra trouxe modificações na sua forma de operar. Hobsbawm (2017) argumenta que, após o fim da Era das Catástrofes (1914-1945), inicia-se a Era de Ouro (1945-1970), marcada pelo término da Segunda Guerra em 1945, na qual as forças democráticas prevaleceram. Tanto os Estados Unidos (capitalistas) quanto a URSS (socialistas) faziam parte das forças aliadas, mas, com o fim do conflito, uma nova ordem mundial emergiu, transformando esses países e suas respectivas visões de mundo em forças antagônicas. Esse novo confronto é conhecido como Guerra Fria, que dominou a segunda metade do século XX, caracterizado pela oposição entre capitalismo e socialismo. A chamada Era de Ouro do capitalismo é marcada pelo Estado de bem-estar social (*Welfare State*), que teve uma existência relativamente breve, sobrevivendo até o início da década de 1970 (Hobsbawm, 2017). A partir desse ponto, começa uma Nova Era de Decomposição, Incerteza e Crise¹⁴, durante a qual a URSS colapsou, o socialismo enfraqueceu ou se desintegrou em muitos países, e o capitalismo tornou-se hegemônico.

O capitalismo global de orientação neoliberal emergiu no início dessa Nova Era como uma resposta à crise, que na visão neoliberal estava relacionada ao *Welfare State*. No entanto, o neoliberalismo não é meramente “[...] uma ideologia ou um tipo de política econômica. É um sistema normativo que expandiu sua influência globalmente, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 07).

No Brasil, ao tratar dos avanços e limitações da CF/1988, Carvalho (2020) aponta quais as pessoas possuem acessos diferentes ao direito, como por exemplo o acesso à justiça. Com essa desigualdade de acesso aos direitos, ele afirma que “Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de ‘cidadãos simples’, de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei” (p. 217). Traz ainda a existência dos “cidadãos de terceira classe”, que estão à margem da sociedade e que têm acesso apenas nominal aos direitos, mas que na prática “Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis” (Carvalho, 2020, p. 218).

¹⁴ Idem.

A partir dos anos de 1930 e 1940 foram sendo registradas outras experiências de incorporação de programas que inseriram a população nos sistemas de seguridade, baseados nos dois modelos apresentados anteriormente citados. Seguem-se a essas iniciativas outros países da Europa, os quais criaram programas sociais e regras de elegibilidade para também beneficiar outros setores sociais além dos trabalhadores. “Há uma quase unanimidade na literatura especializada em considerar os 30 anos seguintes ao segundo pós-guerra, entre 1945 e meados dos anos 1970, como de franca expansão, os anos dourados do estado do bem-estar” (Kerstenetzky, 2012, p. 18).

Bobbio (1998, p. 417) destaca que é na Inglaterra dos anos de 1940 que é explicitado o

[...] princípio fundamental do *Welfare state*: independente da sua renda, todos os cidadãos, como tais, têm o direito de ser protegidos - com pagamento de dinheiro ou com serviços - contra situações de dependência de longa duração (velhice, invalidez...) ou de curta (doença, desemprego, maternidade). (grifos no original)

Ao retomar o caminho da construção da cidadania no Brasil, Carvalho (2020, p. 14) reforça a tese de que “[...] o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. Destaca que, no nosso país, a cidadania não é a mesma para todos, que existem tipos de cidadania diferentes, uma vez que as pessoas não têm acesso igualitário aos direitos, pois “[...] a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras”¹⁵.

Com o avanço da Revolução Industrial, o aumento da exploração da burguesia sobre o proletariado impulsionou a concepção de um novo Estado. Hobsbawm (2005, p. 280) aponta que a exploração na qual os pobres estavam sendo submetidos pela nova sociedade burguesa, dava a eles apenas três possibilidades: “Eles podiam lutar para se tornarem homens burgueses, poderiam permitir que fossem oprimidos ou então poderiam se rebelar”. Os movimentos trabalhistas ganharam força na luta pelo reconhecimento dos direitos sociais, tendo grande influência na expansão das políticas públicas de seguridade e bem-estar nos diferentes países da Europa e no Brasil, uma vez que fizeram pressão para melhorias nas condições de trabalho e na assistência.

¹⁵ Idem, p. 15.

Os movimentos feministas também tiveram importante papel no reconhecimento de políticas públicas voltadas à “desfamiliarização” como a assistência à infância por meio da oferta de creches e de saúde. Dessa forma foi possível que as mulheres entrassem para o mercado de trabalho, pois tinham apoio nessas políticas.

No Brasil, a conquista dos direitos não segue a trajetória inglesa. Carvalho (1998) destaca que os direitos sociais saem na “dianteira” dos demais direitos, sendo o período de 1930 a 1945 de grande desenvolvimento da legislação social no país, com ênfase à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) aprovada em 1943 (Carvalho, 1998, 2020).

Em relação à ampliação dos direitos sociais no Brasil, Kerstenetzky (2012) retrata o que chama de “[...] três ondas longas de inovação institucional e difusão dos direitos sociais [...]” (Kerstenetzky, 2012, p. 181), sendo elas, como mostra o Quadro 1

Erro! Fonte de referência não encontrada.:

QUADRO 1 - TRÊS ONDAS/PERÍODOS DE INOVAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL E DIFUSÃO DE DIREITOS SOCIAIS

Ondas/Períodos	Descrição
1ª onda: Bem-estar corporativo (1930 a 1964)	Foram implementadas legislações trabalhistas e previdenciárias.
2ª onda: Universalismo básico (1964-1984)	Avanço na cobertura previdenciária para grupos sociais excluídos; criação de atendimento privado de saúde paralelo ao público.
3ª onda: Universalismo estendido Pós CF/1988	Marcado por conquistas como: • institucionalização da assistência social; • a fixação de um mínimo social; • extensão da cobertura previdenciária não contributiva; • criação do Sistema Único de Saúde; • política de valorização do salário-mínimo.

FONTE: A autora (2024), baseado em Kerstenetzky (2012, p. 181).

Importante destacar que, a partir dos anos 1970, emergiu uma nova crise do capitalismo. Essa crise demandou mudanças no Estado, performando o Estado neoliberal (Behring, 2006). Esse modelo de Estado tinha como proposições básicas:

[...] 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando na quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior (Behring, 2006, p. 12 e 13).

Esses princípios foram adotados primeiramente nos governos de “[...] Margareth Thatcher (Inglaterra, 1979), Ronald Reagan (EUA, 1980), e Helmut Kohl (Alemanha Ocidental, 1982)” (Behring, 2006, p. 13), ampliando-se na sequência para outros países.

A relação entre o capitalismo e o Estado e as formas como esta foi se modificando para atender aos interesses do capitalismo também é um importante elemento para subsidiar as reflexões a respeito do objeto dessa pesquisa. Nesse sentido, conforme Peroni (2013, p. 236), “O Estado como parte da estrutura sociometabólica do capital foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho”. Nessa perspectiva, os aspectos sociais, políticos e econômicos de cada tempo histórico, como a relação entre o capital e o trabalho, marcam também a essa relação entre o Estado e o capitalismo, tornando-se relevante considerar essas modificações que aconteceram no Estado ao longo da história para se adequar aos diferentes interesses do capitalismo. As distintas formas de Estado frente a sociedade também estavam em disputa.

Draibe (1998, p. 88), destaca que o neoliberalismo “É antes um *discurso* e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações) particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e das suas políticas”. A autora aponta duas fases distintas do neoliberalismo, uma primeira, voltada ao ataque ao *Welfare State* e ao keynesianismo, e outra mais propositiva, voltada para a agenda da reforma dos programas sociais que tinha como eixos da reestruturação destes a descentralização, a focalização e a privatização¹⁶.

No contexto brasileiro, essas mudanças são mais acentuadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que incentivou o processo de abertura da economia por meio do qual muitas empresas multinacionais inseriram-se no mercado interno, bem como a realização da reforma do Aparelho do Estado, embora os

¹⁶ Idem.

preceitos neoliberais já fossem percebidos no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). O início da concretização da reforma se dá com a criação do Ministério da Administração da Reforma do Estado (Mare), no contexto da reforma dos anos 1990, pasta que teve como ministro Bresser Pereira (Adrião, 2006).

Souza (2017) ressalta que o governo do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) buscou inicialmente seguir as diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que apontava como diagnóstico que, devido às medidas tomadas na administração pública em decorrência da aprovação da CF/1988, existia uma rigidez burocrática. Em resposta a esse diagnóstico o governo do PSDB propôs um modelo de organização que permitia a participação do setor privado na realização de serviços públicos por meio da aprovação da Lei n.º 9.637/98 que instituía as Organizações Sociais (OSs), “entidades privadas sem fins lucrativos selecionadas pelo Estado para assumir alguns serviços públicos” (Souza, 2017, p. 37). Essa lei foi questionada no Supremo Tribunal Federal (STF) pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo Partido Democrata Trabalhista (PDT), entretanto, após 13 anos a proposta das OSs foi julgada como sendo constitucional, sendo utilizada por diferentes esferas do Estado na oferta das políticas públicas para a garantia dos direitos sociais.

Destaca-se que nesse período há, no campo constitucional, o reconhecimento de direitos sociais, no entanto, no campo político há um movimento de enxugamento do Estado. Esse fato reforça aspectos nas políticas sociais como a elegibilidade da população que tem acesso a elas, o delineamento de políticas focalizadas entre outros, os quais não atendem ao caráter universalista pactuado por diferentes setores sociais na CF/1988, o que faz refletir se a sociedade brasileira realmente reconheceria esse nível de compartilhamento de direitos sociais, de acesso a bens e serviços por setores antes excluídos. As regras de elegibilidade para a inserção em políticas sociais ainda são observadas em muitas políticas sociais atuais, até mesmo na matrícula em creches no município de Curitiba.

Importante ressaltar que para Atria (2014), a distribuição dos direitos deve ser igualitária, para que se garanta a cidadania a todos(as). O autor, destaca que é necessário reconhecer a escassez, pois “[...] Afirmar que algo é um direito social não implica em afirmar que não seja escasso, senão, como aquele que é escasso é parte do conteúdo da cidadania, sua distribuição deve ser igualitária entre todos os que têm direito” (Atria, 2014, p. 57).

Nesse sentido, quando um direito é positivado, ele precisa ser ofertado aos cidadãos sem nenhuma forma de distinção, ou seja, todos(as) devem ter acesso às políticas públicas que garantem esses direitos. Nessa perspectiva, quando um direito não é garantido nas mesmas condições, este não pode ser garantido como um direito social (Atria, 2014, p. 57).

Em relação às políticas públicas, pode-se dizer que estas são o “Estado em ação” (Muller, 2018, p. 7). Quando buscamos uma definição de Estado é incontestável que esta é complexa. Isto porque

[...] o “objeto Estado” transformou-se também profundamente, a partir das análises canônicas de Hegel, Marx ou Max Weber. Antes encarnação da “razão na História”, “braço armado da burguesia”, ou detentor do “monopólio da violência legítima”, o Estado é hoje percebido no essencial através de sua ação, seja esta considerada como positiva ou negativa. Por isso mesmo, estudar a ação pública não consiste mais verdadeiramente (ver-se-á mesmo se esta questão não perdeu todo seu sentido) em refletir sobre o lugar e sobre a legitimidade do Estado, enquanto forma política abstrata, mas em compreender as lógicas implementadas nestas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade (Muller; Surel, 2002, p. 7-8).

Para Dale (1988), acentuar a distinção entre Estado e governo é importante quando analisamos a educação e sua relação com o Estado. O autor assevera que o Governo “é a parte mais ativa e visível do Estado, mas não é a sua totalidade” (Dale, 1988, p. 24). Para ele a diferença entre Estado e governo é a de que o segundo é uma parte do primeiro, e o limite entre os dois não é fixo, mas modificável. Nesse viés, é possível diferenciá-los da seguinte maneira: governo, sendo o que representa interesses de curto prazo, transitório, dependente da coalizão das forças dominantes representadas pelos partidos políticos no poder em determinado período; Estado, como o conjunto de instituições governamentais que são publicamente financiadas.

Nesse sentido, o Estado age frente às demandas sociais e as garantias de direitos, por vezes alteram-se entre os governos, por vezes modificando a concepção de como deve ser a atuação do Estado frente às demandas sociais. O comando das ações do Estado é realizado pelo governo e nessa perspectiva é importante definir o que se entende por governo. Com relação às políticas públicas, essas são “[...] de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes

organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling, 2001, p. 31). Nessa perspectiva, para a autora anteriormente referenciada, as “[...] políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais”.

O governo é compreendido como “[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo” (Höfling, 2001, p. 31). Os governos que são eleitos pela população votante agem em um período determinado e reflete a orientação política do(s) grupo(s) que formam esse governo e que assumem as funções de Estado. Com relação a definição de Estado, este é “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (Höfling, 2001, p. 31).

A ação do Estado, em cada governo, é realizada por meio das políticas sociais, econômicas e outras políticas públicas necessárias para a promoção da garantia dos direitos constitucionais aos cidadãos, ou seja, elas podem ser entendidas como o ‘Estado em ação’ (Höfling, 2001, p. 31).

Destaca-se para esta pesquisa, a importância das políticas sociais na garantia dos direitos constitucionais, com ênfase às que são destinadas à garantia do direito à educação. As políticas sociais são “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (Höfling, 2001, p. 31). Essas políticas originaram-se em decorrência dos movimentos sociais do século XIX que emergiram das relações entre capital e trabalho, no processo das revoluções industriais. Nesse sentido, para Höfling, (2001, p. 31) são de “[...] responsabilidade do Estado – mas não pensadas somente por seus organismos”, ou seja, não é somente dentro da esfera estatal que as políticas sociais são projetadas. Para analisar as políticas sociais voltadas à oferta da educação e a forma como o setor privado inseriu-se nesse meio, faz-se necessário refletirmos sobre como originou-se essa relação entre a oferta educacional pública e privada.

Nessa perspectiva, a análise das políticas sociais, em especial, as educacionais, demanda a compreensão de que essas políticas “[...] se situam de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Höfling, 2001, p.

31). Por conseguinte, elas são assentadas com propósitos diferentes, de acordo com as concepções de Estado e de projeto de sociedade vigente em determinado contexto social. Quando falamos de políticas educacionais, tratamos das ações governamentais sobre a garantia do direito à educação por parte do Estado.

O reconhecimento do papel do Estado na garantia do direito à educação é ressaltado por Croso e Magalhães (2016). As autoras destacam os elementos que compõem a garantia desse direito: a universalização, a gratuidade, os mecanismos de gestão democrática e o controle público sobre as políticas educacionais. Evidenciam também a crescente lógica mercantil no campo educacional, no setor privado e no público, com fomento à exploração da educação com vistas ao lucro, bem como a preocupação com os conflitos de interesses instalados nas dinâmicas ligadas à privatização da educação, permitindo a presença de atores do setor privado no setor público e vice-versa.

Ao abordar as formas de privatização na educação pública, Ball e Youdell (2008) definem duas formas principais: 1) *privatização endógena* e, 2) *privatização exógena*. Na primeira “[...] *métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa*” (Ball; Youdell, 2008, p. 9). Já a segunda identifica-se a incorporação do setor privado nos centros públicos de educação, esta corresponde a formas de privatização que:

[...] *implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública* (Ball; Youdell, 2008, p. 9).

Adrião (2018) mapeou a literatura produzida entre anos de 1990 a 2014 que trata das formas até então recentes da privatização e evidenciou três principais dimensões da privatização sendo: i) da oferta educacional; ii) da gestão da educação pública; iii) do currículo. A política de oferta dual da creche no município de Curitiba versa sobre a primeira dimensão, que se dá por meio de contratos com subsídio de repasse *per capita* para a instituição privada. Borghi *et al.* (2014, p. 72) sintetizam, para a Educação Infantil, os tipos de subsídios mais comuns no Brasil: repasse *per capita*, espécie de subvenção governamental por aluno matriculado, mantendo a frequência gratuita; repasse de um valor fixo, quando a subvenção repassada à

instituição privada não tem relação com a matrícula e custeio de itens de manutenção da escola, como cessão de prédios, de funcionários e insumos variados.

No estudo “Mapeamento sobre as tendências da privatização da educação na América Latina e no Caribe” (2014) – promovido pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), acerca das principais características da privatização na América Latina e no Caribe – foram identificados três grupos de países. No 1.º grupo, composto por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, México e República Dominicana, foram evidenciados mecanismos que permitem a concessão de escolas públicas ao setor privado, mas com critérios de acordo. No 2.º grupo, composto pela Nicarágua e Costa Rica, não foram encontrados na legislação desses países critérios para a transferência de recursos públicos para o setor privado. E, no 3.º grupo, formado pelo Chile, Guatemala, Honduras e Peru, foram identificadas nas legislações a permissão e a estimulação da participação do setor privado na oferta educacional desses países (Croso; Magalhães, 2016).

Na análise das autoras, o fenômeno da privatização no contexto latino-americano vem fragilizando os sistemas públicos de educação, desempoderando os sujeitos, enfraquecendo a gestão democrática e dispondo os recursos públicos destinados à educação pública para o setor privado. Essa fragilização cria um ambiente favorável para a implantação de escolas privadas de baixo custo e má qualidade para atender setores de baixa renda. A partir dessas constatações, infere-se que é necessário preservar e fortalecer os sistemas públicos de educação, no sentido de garantir a concepção da educação como direito humano fundamental.

Rosanvallon (1998) defende que o Estado precisa ser o Estado-providência – Estado-protetor, uma vez que todos só serão cidadãos à medida que também forem proprietários, e aqui podemos dizer proprietários do direito. E para serem verdadeiros cidadãos é necessário o Estado “[...] instituir mecanismos sociais que lhes deem o equivalente de tranquilidade e de segurança que a sociedade garante” (p. 20). Ou seja, se algum cidadão não está conseguindo acessar o necessário para o seu bem-estar, o Estado e a sociedade precisam investir recursos para que isso aconteça. E aí a sociedade precisa se perguntar quanto de igualdade social ela permite (Atria, 2014).

Importante destacar que a crise do capitalismo – que se intensificou no pós-2008 – acentuou o avanço da retirada de direitos sociais. No Brasil, revisões nas leis trabalhistas, congelamento nos gastos sociais, entre outras ações do governo, têm

sido uma constante. Isso precisa se tornar presente no debate cotidiano e no reconhecimento de que direitos sociais são garantias de cidadania.

Nesse sentido, afirma-se que os direitos sociais são direitos humanos, e que estes devem ser garantidos a todos os cidadãos pelo Estado. Defender um projeto societário que diminua as desigualdades sociais e garanta às crianças a possibilidade de viver plenamente suas infâncias, é reconhecer que elas são realmente sujeitos de direitos. No entanto, as infâncias são múltiplas e facetadas, afetadas pelos contextos delineados pela desigualdade social. É preciso olhar para as infâncias e efetivamente garantir que todas as crianças tenham condições de se desenvolverem integralmente.

Nessa perspectiva, a inserção da educação infantil, como um dever do Estado, dentro do capítulo dos direitos sociais garantidos na CF/1988, colocou as crianças pequenas mais próximas de serem contempladas por políticas públicas que promovam a sua oferta.

No entanto, a declaração de um direito nem sempre se reflete na sua materialização (Bobbio, 2004). O fato de o direito à educação estar previsto em lei não garante a sua efetivação, mas possibilita a exigência do seu cumprimento por parte dos responsáveis pela sua oferta, ou seja, por parte do Estado. Como afirma Cury (2002, p. 259), “Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança de um direito quando ele não é respeitado”.

Esse reconhecimento da educação como um direito de todas as crianças, sem qualquer distinção, é um aspecto a ser enfrentado pelas políticas públicas no sentido de garantir o acesso delas a uma educação em condições de qualidade, pois o reconhecimento da educação para além de um direito social, mas como um direito humano fundamental vem sendo apontado em diferentes instrumentos no âmbito do direito internacional dos direitos humanos, declarações, convenções, pactos e, na América Latina, por leis gerais. Dentre esses, podemos citar o Marco da Ação 2030 (Unesco, 2016) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Nesses instrumentos, princípios como a garantia da gratuidade, da universalização e da obrigatoriedade são estabelecidos como objetivos a serem alcançados por todos os países que são signatários desses acordos (Croso; Magalhães, 2016).

Entretanto, após sua inserção na CF/1988 e como uma das etapas da educação básica precisou, enfaticamente, lutar pela sua inserção nas políticas públicas. Dentre os exemplos dessa luta estão a inserção da creche no Fundeb em

2007, o que aconteceu após a pressão de diversos setores da sociedade (Bassi, 2011). O percurso histórico do reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como sujeitos de direito torna ainda mais efetiva a afirmação de Cury (2002) quando ressalta que “a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em um direito positivo” (p. 260).

Conforme o autor acima citado, a ideia de direitos sociais dialoga com a concepção de cidadania sob a qual estes direitos estão sustentados. A ideia central da discussão que o autor propõe é a de que existe um caminho possível no sentido de pensar em formas mais humanas de organizar a sociedade, formas que não se apoiam na verdade de cada um, mas que essa se construa no diálogo, na argumentação, desnaturalizando o autoritarismo existente.

Essa argumentação traz à tona a reflexão proposta por Ferraz (2016, p. 30) de que “É somente por intermédio do Estado que ações ou decisões políticas são universalizáveis”, ou seja, somente o Estado é capaz de ser solidário com todos os seus cidadãos. Nesse sentido, garantir os direitos sociais implica a redução das desigualdades sociais de forma que o acesso a esses direitos promova também um tipo de cidadania mais igualitária.

Nessa perspectiva, destaca-se aqui a importância para a Educação Infantil do julgamento do Superior Tribunal Federal (STF), em 2005, que:

[...] reconheceu o dever do poder público de ofertar vagas na educação infantil a todas as crianças de até seis anos de idade que assim necessitassem, sendo dever da Administração a disponibilização de vagas de acordo com a procura (BRASIL, 2005c). Esta decisão, proferida em um recurso extraordinário, produz efeitos, ou seja, é aplicável apenas às partes que compõem aquele processo. Contudo, por se tratar de uma manifestação do STF reconhecendo o dever do Estado na oferta da educação infantil, serve como precedente para as futuras decisões, a contar daquela data, que seriam proferidas a respeito do tema (Taporosky, 2017, p. 21).

Essa decisão tem características de direito público subjetivo (Silveira, 2014). Ressalta-se que “[...] a existência de faixas etárias não permeadas pela obrigatoriedade, no caso brasileiro, não permite a ausência de dever do Estado em sua oferta” (Taporosky, 2017, p. 34, 35).

Nesse sentido, o reconhecimento pela LDBEN/1996 da EI como etapa que compõe a Educação Básica reforça ainda mais a importância do seu peso no desenvolvimento das crianças. Didonet (2006) destaca que:

O segundo suposto da educação básica, mencionado acima, é o significado que a educação tem em cada momento da vida. A educação infantil tem um valor em si mesma. Ela vale, em primeiro lugar, porque faz a criança ser ela mesma, porque a edifica como pessoa de um ano, de dois anos, e assim sucessivamente. Cada fase da vida tem uma beleza própria, um conteúdo existencial irrepetível e intransferível. Tem seu charme, seu encanto, sua finalidade própria. Se a infância é o tempo das silenciosas preparações, como disse Péguy, é, também o tempo das grandes descobertas, das fantásticas construções interiores. Em nenhuma outra época da vida a pessoa aprende tanto e tão importantes coisas quanto nos primeiros anos de vida. Tudo, ali, é profundo. Tem a dimensão das coisas que permanecem (Didonet, 2006, p. 38).

1.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – AUSÊNCIA DE UM ESTADO GARANTIDOR DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS

O histórico do atendimento à EI tem sua origem ligada à igreja e a assistência social. As primeiras iniciativas de atendimento à infância no Brasil datam do século XIX e têm sua inspiração nos modelos de atendimento dos países da Europa. Nesses modelos “[...] de atenção à criança, as creches (ou outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (Mães Trabalhadoras) Para Crianças Desamparadas, Órfãos Ou Abandonadas [...]” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 17). O atendimento tinha cunho assistencial e era normalmente voltado aos cuidados de higiene, saúde e alimentação para as crianças pobres. Existiam também os “[...] jardins de infância, predominantemente para crianças de classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância educacional” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 17).

É na década de 1870 que as creches começam a ser difundidas internacionalmente e no Brasil, sendo que “[...] no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas regiões do país” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 8). Dentre os aspectos que contribuíram para a criação das creches estavam os avanços em relação à amamentação artificial, que foi elaborada no começo do século XX.

As iniciativas educacionais para atendimento às crianças no Brasil foram: i) os jardins de infância criados em 1875, 1894 e 1909 no Rio de Janeiro e em 1896 em São Paulo, este anexo ao curso de formação de professoras do jardim de infância, eram localizados em áreas centrais da cidade, atendendo crianças das classes mais

abastadas; ii) as instituições assistenciais surgem em 1880, via iniciativa privada, ligada à área da saúde, focado em uma visão de assistência integral às crianças, o Instituto de Proteção e Assistência Infância do Brasil, tendo o médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho como fundador, voltado a atender as crianças pobres (Nunes; Corsino; Didonet, 2011)

A criação de duas redes ou dois modelos de atendimento à infância, uma voltada à assistência social e outra à educacional, uma voltada às crianças pobres e outra às crianças das classes mais abastadas, deixou marcas na oferta educacional à infância até os dias de hoje, conformando uma educação dual, desigual e excludente.

Dentre essas marcas pode-se destacar duas expressões que eram utilizadas para designar o atendimento às diferentes infâncias: criança e menor. “A ‘criança’ era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta [...]” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 18), e que era atendida nos jardins de infância voltados à elite. “O ‘menor’ era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável a doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social [...]” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 17), e que era atendido nas creches. Esse estigma pode ser reconhecido no Código dos menores, Decreto n.º 17. 943-A, de 12 de outubro de 1927, que tratava da assistência e proteção dos menores que eram deixados sob a guarda de pessoas fora da casa dos pais.

Na passagem do século XIX ao XX, chega no Brasil a influência do modelo dos Estados Unidos da América (EUA) de uma educação compensatória que “[...] em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 8). Pode-se dizer que era uma educação ofertada com poucos recursos para as crianças pobres, “educação pobre para pobres”. Este mesmo autor destaca que essa educação calcada no modelo assistencialista “[...] promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. Nessa perspectiva as crianças precisavam ser dóceis, ter bons modos, serem disciplinadas, aprenderem a seguir ordens, com corpos contidos em pequenos espaços. E as famílias ficavam agradecidas por terem pessoas benevolentes que alimentavam e “educavam” seus filhos.

A realização do 3.º Congresso Americano da Criança e do 1.º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, em 1922, suscitou manifestações de Luiz Palmeira, da revista *Clarté* e da educadora Maria Lacerda de Moura, as quais tratavam dos limites das propostas que estavam em discussão para o atendimento da infância, afirmando que eram demagógicas. Dentre os argumentos que criticavam a iniciativa estava o de Palmeira, que questionava como poderiam “[...] os algozes do pai serem os protetores dos filhos [...]” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 8 e 9), e da educadora Moura que “[...] referia-se à insignificância das iniciativas e considerava que não se tratava de dar, mas de restituir aos pobres os seus direitos: ‘tudo ao alcance de todos’” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 9).

A Declaração dos Direitos das Crianças, conhecida como a Declaração de Genebra, de 1924, destaca a concepção de criança como futuro da sociedade que ganhou força impulsionada pelos movimentos internacionais em defesa dos direitos das crianças.

No Brasil, a legislação trabalhista de 1932 previa que os locais de trabalho que tivessem mais de 30 mulheres empregadas tinham que ter creche, mas Kuhlmann Jr. (2000, p. 9) destaca que “[...] foi como letra morta”. Até meados de 1970, o atendimento à infância por meio de instituições de educação infantil passou por um processo lento de expansão, no qual parte do atendimento era feito em sistemas de educação e parte vinculada à saúde e à assistência.

Assim como em outros países, no contexto brasileiro as creches nasceram da necessidade de atender as crianças das mães trabalhadoras, sendo os cuidados físicos e morais o principal objetivo dessas instituições, não visando questões educacionais. Em São Paulo na década de 1920, os industriais criaram as primeiras creches dentro das empresas para atender as crianças das mães que trabalhavam nas suas indústrias, fato que impulsionou a inclusão da creche na legislação trabalhista de 1943. No entanto, a legislação protegia apenas os bebês na amamentação, de 0 a 6 meses.

Vale destacar que o Estado era ausente nessa demanda, somente os empregadores tinham a obrigação com a creche. Nessa perspectiva percebe-se que a creche no Brasil, ao longo do seu percurso histórico, nasce na iniciativa privada devido à ausência do Estado, pois não havia iniciativas deste em relação a políticas públicas de atendimento aos bebês e crianças, ficando a cargo da assistência social, da filantropia ou da iniciativa privada da sociedade civil.

Sob responsabilidade do Ministério da Saúde, foi criado em 1967 o Plano de Assistência ao Pré-escolar, no qual as igrejas foram indicadas para a abertura de Centros de Recreação para crianças de 2 a 6 anos. A elaboração do referido plano seguia as orientações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que condicionava ações para empréstimos internacionais (Kuhlmann Jr, 2000).

A ampliação do acesso dos bebês/crianças a EI a partir da década de 1970 ocorreu sem a devida preocupação com a qualidade dessa oferta (Campos; Haddad, 2006), pois com a pressão da população e dos movimentos sociais por essa oferta a expansão da EI aconteceu através de iniciativas em larga escala e baixo custo, resultando na precarização dos serviços (Correa, 2007).

No final dos anos de 1970, a luta por creches ganha força, as aspirações por uma sociedade mais igualitária e por direitos de cidadania também. “Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocam em xeque a continuidade do regime militar” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 11). A luta pela transformação social, pelo acesso à creche como forma de liberdade feminina e como promoção de uma sociedade mais igualitária compunham os argumentos de reivindicação dos diferentes movimentos sociais que antecederam a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, resultando no reconhecimento do direito à educação infantil para todas as crianças de 0 a 6 anos na CF/1988, conhecida como a Constituição Cidadã.

O ano de 1975 é decretado pela ONU como o Ano Internacional da Mulher. No Brasil, o movimento das mulheres e o movimento feminista deram visibilidade à creche, tendo essa instituição como uma das pautas de suas reivindicações, mesmo sendo esse um período de ditadura cívico-militar no país (1964-1985). Os movimentos sociais se intensificaram e buscaram espaços de discussões para suas reivindicações, participando das assembleias constituintes, culminando com a aprovação da CF/1988 (Rosemberg, 1984; Cardoso, 2008).

As compreensões sobre a instituição creche passaram por transformações, não somente nos EUA assim como em diferentes países, na busca por entender toda a complexidade que envolve a oferta da creche em seus diferentes aspectos “[...] psicológico, social, econômico e político” (Rosemberg, 1984, p. 75). Esse movimento de revisão da constituição da creche como um “mal menor”, como uma instituição de guarda e assistência pode ser observada também em países como a França que, em 1968, teve a pressão de pais e profissionais para a revisão da concepção higienista da creche. Na Itália, em 1975, com a pressão do movimento feminista, analisando o

contexto urbano, compreende a creche como um espaço necessário à socialização das crianças. Apesar desses movimentos, as políticas envolvendo as creches não avançaram em relação à sua vinculação com o trabalho materno e os programas assistenciais (Rosemberg, 1984).

Rosemberg (1984) enfatiza que a história da creche se dava por ‘ciclos sucessivos de expansão’, isto porque, tinha um caminho diferente da escola a qual, quantitativamente apresentava constante evolução. Na perspectiva quantitativa, observando a série histórica de matrículas de 2007 a 2020 podemos dizer que a creche tem avançado, o número de matrículas de 0 a 3 anos no Brasil ampliou de 1.597.728 em 2007 para 3.651.989 em 2020.

No entanto, esse avanço quantitativo no número de matrículas não se reflete na igualdade da oferta a todas as camadas da população. Dados do 5.º ciclo de relatórios do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 mostram que a maior desigualdade aparece quando os dados são desagregados por renda domiciliar *per capita*, sendo que os 20% mais pobres da população de 0 a 3 anos apresentam taxa de atendimento em creche de 28,2% em 2022 e os 20% mais ricos da população apresentam 53,6% de taxa de atendimento em 2022, um índice maior que o proposto na Meta 1 do PNE (Brasil, 2022, p. 42). Na **TABELA 1** a seguir podem ser observadas a evolução do número de matrículas total em creche no Brasil de 2007 a 2022:

TABELA 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CRECHE - 2007-2022

Etapa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Creche	1.597.728	1.769.938	1.909.938	2.074.579	2.307.177	2.548.221	2.737.245	2.897.928	3.049.072
Etapa	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Creche	3.238.894	3.406.796	3.587.292	3.755.092	3.651.898	3.417.210	3.935.689	4.122.873	

FONTE: A autora (2024) com base nos Dados do Censo IBGE, Laboratório de dados da UFPR - SINOPSE/INEP.

Outro destaque feito por Rosemberg (1984), anteriormente citada, é o fato de as creches serem criadas como instituições substitutas de algumas mães: nomeadamente das mães trabalhadoras. Ou seja, não pelo reconhecimento desses bebês/crianças como cidadãos com direito à educação.

Compreender a creche como uma instituição substituta da mãe é apontado pela autora como um fator de desvalorização desta como uma instituição educativa

assim como dos(as) profissionais que nela trabalhavam, diferentemente da valorização dada às escolas, fato esse que contribuiu com a constituição de uma visão da creche como um “mal menor”. Desta forma, diversos setores da sociedade não se sensibilizaram com os movimentos de mobilização pela ampliação e melhoria das creches.

Nessa perspectiva a autora enfatiza que a compreensão da creche “[...] como instituição de emergência e substituta, respondendo apenas a uma necessidade circunstancial [...]” (Rosemberg, 1984, p. 74) acabou não contribuindo para avançar na compreensão desta como uma necessidade das crianças. Nesse sentido, o que se viu foi a implantação de um “círculo vicioso” no qual os recursos não eram suficientes para realizar uma oferta de qualidade, com formação dos profissionais, reforçando a visão da creche como um lugar paliativo. Dessa forma, as políticas públicas envolvendo a creche estavam mais ligadas à assistência em situações de calamidade da sociedade do que de preocupação com o desenvolvimento das crianças, fato demonstrado pela autora citada anteriormente ao falar sobre a trajetória histórica da creche, destacando que essa sempre foi “objeto de manipulação de toda a natureza”.

A promulgação e reconhecimento na CF/1988 da educação como um direito de todos os cidadãos é fruto da reivindicação de movimentos sociais e diferentes setores da sociedade civil brasileira, pode-se dizer que é uma conquista recente, mas que vem sendo constantemente ameaçada quando se observam as inúmeras emendas já feitas na carta constitucional. Portanto, a importância de compreender a educação como um bem público é necessária para que se tenha argumentos frente a sua manutenção como um direito público subjetivo, assim como na garantia da sua oferta a todos os cidadãos sem distinção. Essa defesa é ainda mais importante quando se trata dos bebês/crianças, isto porque é na CF/1988 que eles(as) são nomeados como sujeitos de direitos.

Ao ser reconhecida como primeira etapa da EB, a EI deve ser ofertada com base nos mesmos princípios que regem as demais etapas, garantindo, portanto, a gratuidade, a igualdade de condições de acesso e permanência e um padrão mínimo de qualidade para todos(as). Diante disso, é importante ressaltar que o financiamento é uma condição necessária para a materialização dessa oferta. Isso torna pertinente considerar os recursos disponíveis aos municípios brasileiros, já que eles são responsáveis, prioritariamente, por essa oferta.

Alves e Pinto (2020), identificam que existem múltiplas realidades educacionais nos municípios quando se trata do contexto do Fundeb. Ao descrever os municípios brasileiros tomando como base o porte populacional e analisar qual o gasto por aluno da educação básica utilizando o contexto do Fundeb Provisório, os autores destacam que metade dos 5.552 municípios têm um gasto por aluno de até R\$ 534,00 por mês e que um quarto desses municípios contam com apenas R\$ 266,00 por mês.

Pinto e Correa (2020), em estudo sobre a política de fundos e seu impacto na Educação Infantil, apontam o conveniamento com instituições privadas como uma das estratégias dos municípios utilizada para a ampliação da oferta de vagas nessa etapa da Educação Básica. A fragilidade financeira de muitos municípios é um dos aspectos que impactam na oferta e no acesso a uma educação infantil de qualidade, amparados na CF/1988, pois muitos municípios buscam soluções mais baratas para garantir essa oferta, como os conveniamentos. Essa possibilidade da oferta educacional pelo setor privado está baseada no artigo 209 da CF/1988, no qual são determinadas como condição para essa oferta pelo setor privado, o cumprimento das normas da educação nacional, a autorização e a avaliação de qualidade pelo setor público (Brasil, 1988).

Destaca-se que, a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que torna obrigatória a matrícula de pré-escola, tem impacto sobre a oferta da creche. Didonet (2014) aponta que a Emenda reforça a separação de creche e pré-escola, sendo um retrocesso no reconhecimento do direito das crianças de 0 a 3 anos, pois como os recursos são escassos, os municípios vão priorizar a oferta que é obrigatória.

Nessa perspectiva, aborda-se a seguir o princípio da qualidade na educação infantil como direito de cidadania e as condições de qualidade pretendida nos documentos normativos para a creche, no intuito de contribuir com uma argumentação que trate da defesa da educação pública como um direito de todos.

1.3 A OFERTA DA CRECHE PÓS LDBEN/1996: DISPUTAS, CONTRADIÇÕES E INTERVENÇÕES

Precisamos ter presente que não há como oferecer a Educação Infantil para quem não teve acesso a ela, na idade própria, como se faz com a educação de jovens e adultos!
Para a Infância: A hora é agora!
(Susin, 2022, p. 261).

O avanço das pesquisas da Sociologia da Infância (Prout; James, 2010) reforça a importância de estudarmos os bebês e as crianças como atores sociais, como participantes da construção das suas vidas e da vida das pessoas que os rodeiam. E nesse sentido, as políticas públicas afetam também a infância, assim como o contexto no qual estas são implementadas.

Entre as décadas de 1970 e 1980 ocorreram diversas mobilizações na sociedade civil brasileira em favor da ampliação do direito à educação para bebês e crianças. Os movimentos de bairro¹⁷ e sindicatos em grandes cidades reivindicavam a criação de creches, com o intuito de atender às necessidades das mães trabalhadoras que buscavam espaços adequados para seus filhos. Concomitantemente a esses acontecimentos, educadores e especialistas em educação mobilizaram-se para propor novas diretrizes que integrassem o atendimento aos bebês e crianças no sistema educacional brasileiro (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

Com essa pressão, as prefeituras buscavam atender à crescente demanda por creches e pré-escolas, criando e expandindo o serviço, frequentemente priorizando a expansão da capacidade em detrimento da qualidade. Nesse contexto, a expansão do acesso ocorreu por meio da alocação de recursos públicos para entidades filantrópicas ou comunitárias, muitas vezes operando em condições precárias, ademais as pré-escolas municipais já existentes aumentavam o número de crianças por turma ou implementavam múltiplos turnos diários (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006).

Junto ao início dos primeiros estudos sobre os estabelecimentos voltados ao cuidado dos bebês e crianças, geralmente ligados à assistência social, intensificou-se o debate sobre a qualidade desse atendimento, discussões que ressaltaram a necessidade de colocá-los no centro das preocupações e debates desse campo específico. Esse fato tornou evidente a importância de planejar um atendimento que respeitasse os direitos da criança, destacando que era imprescindível estabelecer um padrão mínimo de qualidade para creches e pré-escolas, argumento dirigido a legisladores e administradores (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

¹⁷ Movimento que também aconteceu no município *locus* da pesquisa, como veremos no Capítulo 3.

Parte desse movimento da sociedade civil influenciou a formulação dos princípios da CF/1988. Segundo Correa (2003), no contexto educacional, o aspecto mais significativo da Constituição para a EI está no artigo 208, inciso IV, que estabelece o dever do Estado de assegurar o atendimento às crianças de zero a cinco¹⁸ anos por meio de creches e pré-escolas. Esse artigo também incorpora o princípio de garantir um padrão de qualidade para essa fase educacional, como mencionado anteriormente (Correa, 2003).

Outra mudança constitucional significativa que também afetou a oferta da EI é o reconhecimento dos municípios como entes federativos e o estabelecimento do regime de colaboração na oferta educacional. O artigo 211 da CF/1988 estabeleceu esse regime entre as três esferas de governo, definindo suas responsabilidades prioritárias e investimentos na educação. Dentro dessa divisão, a EI foi atribuída aos municípios, com cooperação técnica e financeira dos estados e da União para essa oferta. Esta divisão implicou um desafio significativo para os municípios, que passaram a ser responsáveis por atender uma parcela da população historicamente negligenciada pelo Estado. Além de abranger a faixa etária com o maior número de crianças fora da escola, os municípios assumiram a responsabilidade por um dos segmentos de atendimento que possui grande necessidade de aporte financeiro da EB, a creche.

Com o reconhecimento da EI como parte integrante do direito à educação, tornou-se necessário desenvolver novas leis infraconstitucionais que regulassem, entre outros aspectos, a oferta e a organização das instituições responsáveis por essa etapa.

Enquanto aguardava-se a aprovação de uma legislação educacional abrangente que contemplasse a EI, o MEC assumiu a responsabilidade de estabelecer os padrões de atendimento a serem seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais. Essa estratégia envolveu a elaboração de orientações divulgadas por meio de documentos produzidos em colaboração com universidades e pesquisadores especializados na área. Um deles foi “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”,

¹⁸ No texto da autora a faixa etária utilizada é a de 0 a 6 anos. Isto porque, na sua publicação a legislação ainda não tinha sofrido a alteração da faixa etária da EI.

publicado em 1995 e tinha a intenção de definir parâmetros mínimos para a oferta de um atendimento de qualidade (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

Pela primeira vez, a EI no Brasil foi reconhecida como um direito dos bebês e crianças e uma responsabilidade do Estado na LDBEN/1996, que dedicou uma seção específica para orientar sua oferta. A partir desse marco normativo, a EI passou a constituir a primeira fase da EB, visando ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças por meio de atividades complementares à família, sendo oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos (Correa, 2003). Essa abordagem da EI acarretou mudanças significativas na organização da oferta de serviços nas pré-escolas e, especialmente, nas creches, que foram integradas ao setor educacional após serem transferidas de áreas como assistência social e saúde.

Um dos impactos significativos foi a exigência de que os(as) professores(as) que atuavam na EI possuísem formação equivalente à dos colegas do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, curso superior, considerando a inclusão do curso de magistério no nível médio (Campos, 2010). Anteriormente, a maioria dos professores era leiga, especialmente nas creches ligadas tradicionalmente à área de assistência social. Essa mudança trouxe o desafio de garantir formação superior aos professores que possuíam apenas o curso de magistério no nível médio, além de exigir que os professores leigos obtivessem ao menos a escolaridade mínima no ensino médio (Campos, 2008).

Frente a esse desafio, a principal iniciativa nacional de formação para os professores da Educação Infantil, após a promulgação da LDBEN/1988, foi a implementação do "Referencial Curricular para a Educação Infantil" (RCNEI), lançado em 1998. Segundo Correa (2011), este documento, de caráter não obrigatório, foi distribuído aos professores de EI em todo o país e a recepção de recursos para essa formação estava condicionada à adoção do RCNEI como currículo oficial pelos municípios. A autora critica não apenas a concepção de EI apresentada no documento, mas também a tentativa arbitrária de o tornar obrigatório em todo o território nacional, o que revelou a falta de uma política de formação voltada para as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Em 1999, um ano após a forte mobilização em torno do RCNEI, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foram amplamente desconhecidas pelos professores. Essas diretrizes

estabeleceram as concepções e princípios que guiariam o currículo e as propostas pedagógicas nesta etapa. Esse processo revela que a primeira política focada na elaboração do currículo da EI precedeu a discussão sobre as concepções e princípios que deveriam orientar o trabalho pedagógico nessa fase. Correa (2011) argumenta que isso representa uma contradição significativa, especialmente considerando as importantes discussões, na época, no âmbito do MEC, sobre o direito à EI de qualidade para todas as crianças.

Nesse mesmo período, começaram as discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE 2001-2011), que definiu metas claras para a EI. O plano propôs expandir a oferta com metas específicas: alcançar 30% de atendimento em creches até 2006 e 50% até 2011, e 60% de atendimento em pré-escolas até 2006 e 80% até 2011. No entanto, como observa Correa (2011), é crucial reconhecer tanto o avanço representado pela definição dessas metas quanto a distância significativa que ainda persistia para alcançá-las. A autora baseia-se em dados de 2009 e 2010 para mostrar que, até aquele período, a meta estabelecida para 2006 de atendimento em creches ainda não havia sido alcançada.

Após a aprovação do PNE, nos anos subsequentes foram lançados pelo MEC diversos documentos com o objetivo de estabelecer diretrizes, objetivos e metas para uma política de EI, além de definir padrões de qualidade e infraestrutura adequada para o atendimento das crianças pequenas. Entre eles estão: "Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação" (2005), "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" e "Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil". É importante destacar que esses documentos, elaborados pelo governo federal, reconheceram os altos custos envolvidos na oferta de uma EI de qualidade. No entanto, durante esse período o financiamento da EI estava direcionado com os recursos próprios dos municípios que não integravam a cesta de impostos do Fundeb.

É importante notar que, no mesmo ano em que a LDBEN/1996 estabeleceu a EI como a primeira etapa da EB, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Este fundo subvinculava 15% dos 25% dos recursos constitucionalmente destinados à educação, priorizando o Ensino Fundamental (EF), com 60% desses recursos destinados ao pagamento dos profissionais do magistério e 40% para outras despesas. Não havia uma exigência mínima para investimento na EI nos 10% restantes. Além disso, caso

não fosse possível cobrir todas as despesas do EF com o valor subvindicado, os recursos remanescentes para a EI não eram significativos (Santos, 2015).

A primeira política nacional de financiamento que incluiu a subvinculação de recursos para a EI foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), estabelecido pela Emenda Constitucional n.º 53 de 2006. Inicialmente regulamentado pela Medida Provisória 339/06, sancionada pelo Presidente Lula, o Fundeb tornou-se a Lei n.º 11494/07. No entanto, é importante destacar que a inclusão da EI na política de fundos não ocorreu sem conflitos (Rosemberg, 2007).

Martins (2009) expõe em sua tese que as manifestações no plenário da Câmara dos Deputados e nas audiências públicas das comissões temáticas, com a participação de especialistas e representantes da comunidade educacional, foram marcadas por defesas de diferentes posicionamentos políticos. Um dos pontos de conflito destacado foi a posição dos governos estaduais, que defendiam a inclusão dos tributos municipais no fundo para que a EI fosse contemplada, considerando que a responsabilidade primária por essa oferta recai sobre os municípios. Além disso, houve discordância quanto à inclusão das creches na política de fundos, uma questão não prevista inicialmente na proposta do executivo.

Em parte, o debate sobre a inclusão da EI na política de fundos, especialmente no que se refere à creche, está ligado ao fato de que esta é garantida como um direito, mas não possui caráter obrigatório de matrícula. Nesse contexto, um marco importante para a EI foi a manifestação do Poder Judiciário, que confirmou esse direito como uma obrigação do Estado, por meio de uma decisão do Supremo Tribunal Federal em 2005. Essa decisão tem sido destacada por pesquisadores como um guia para o sistema de justiça brasileiro no reconhecimento do dever do Poder Público de fornecer EI (Taporosky; Silveira, 2019).

Durante o período de elaboração do Fundeb houve várias manifestações da sociedade civil em apoio à inclusão de toda a EI na política de fundos. Um dos movimentos mais significativos foi o "Fraldas pintadas: educação começa no berço", que fazia parte da iniciativa mais ampla chamada "FUNDEB pra valer!", liderada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Este movimento defendia a inclusão das creches na política de financiamento da EB (Campos, 2010). Ao final deste processo, tanto creches quanto pré-escolas foram integradas à política de fundos sem a necessidade de contribuição dos municípios com seus próprios impostos. A EI

passou a receber recursos subvinculados de forma específica e distinta, conforme o número de matrículas em creches e pré-escolas por habitante, marcando um novo capítulo na história desta etapa, especialmente no que se refere ao financiamento (Santos; Souza Jr., 2017).

Pouco antes da criação do Fundeb, em fevereiro de 2006, foi aprovada a Lei n.º 11.274, que estendeu a duração do EF de oito para nove anos, com a matrícula no primeiro ano sendo feita aos 6 anos de idade. Campos (2011) destaca que a principal consequência dessa mudança foi a inclusão das crianças de 6 anos na faixa etária da educação considerada obrigatória, o que reduziu as matrículas no último ano da pré-escola e aumentou as matrículas nas séries iniciais do EF. A autora também ressalta que a medida gerou controvérsias do ponto de vista pedagógico, pois não foram previstos um período de transição, regras claras sobre a idade exata para a entrada no primeiro ano, nem treinamento para os professores lidarem com alunos mais novos, além da necessidade de adaptação das estruturas físicas, equipamentos, mobiliário e materiais escolares (Campos, 2011, p. 10).

Outra mudança constitucional que teve impacto significativo sobre a EI foi a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 (EC n.º 59/2009), que ampliou a obrigatoriedade da EB para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Isso colocou sobre os municípios a responsabilidade e o desafio de integrar a maior parte da população que não estava sendo atendida pelos sistemas educacionais. No ano da aprovação da Emenda, aproximadamente 54,5% das crianças de quatro anos e 22,3% das crianças de cinco anos estavam fora da escola (Pinto; Alves, 2010).

Segundo Campos (2011), essa definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos gerou muitas preocupações e reações adversas entre os especialistas. Essas manifestações refletiram o receio de que essa medida acentuasse ainda mais a separação entre creches e pré-escolas, desestimulando a oferta de vagas em creches e a melhoria da qualidade das já existentes. A autora argumenta que essa divisão tem raízes históricas persistentes que não foram superadas com as mudanças legais, pois em alguns casos, a alteração foi meramente administrativa, mantendo a gestão pedagógica em caminhos separados.

Do ponto de vista das práticas educativas, a creche continua a ser uma “estranha no ninho”. Os cursos de formação inicial de professores quase não a contemplam em sua programação de disciplinas e estágios, as secretarias de educação não adquiriram ainda um conhecimento mais especializado sobre a faixa etária que inclui bebês e crianças muito pequenas, os prédios e o mobiliário são planejados segundo o modelo escolar tradicional e os materiais pedagógicos não são apropriados para o contexto da creche (Campos, 2011, p. 12).

Didonet (2014), ao analisar a EI na LDBEN/1996 pós 2007, também critica a inclusão das crianças de 4 e 5 anos na faixa etária de frequência obrigatória e a forma como isso foi incorporado pela EC n.º 59/2009. O autor menciona que, inicialmente, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n.º 277-A de 2008 tratava do gradual fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU) sobre os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), o que resultaria em mais recursos federais para a educação. A extensão da obrigatoriedade de frequência para crianças de 4 e 5 anos, assim como para adolescentes até 17 anos, foi acrescentada de maneira arbitrária, sem debates na sociedade civil ou consulta pública (Didonet, 2016).

Ao mesmo tempo em que essa medida pode ser considerada uma tentativa de ampliar o acesso das crianças a uma instituição educacional, responsabiliza as famílias que não conseguem efetivar a matrícula. Conforme afirma Didonet:

Não há dúvidas de que, havendo oferta acessível e de qualidade, as famílias em número ainda maior recorrerão à Educação Infantil. A questão, portanto, não está na demanda e sim na oferta. [...] A medida constitucional para garantir Educação Infantil aos quatro e cinco anos parece recair equivocadamente sobre as crianças e os pais, quando deveria incidir sobre o Estado, a fim de garantir o cumprimento do seu dever de atender a toda a demanda (Didonet, 2016, p. 149).

O autor alertava para o risco de a pré-escola, tornando-se obrigatória, ser vista como prioritária, enquanto a creche perderia sua relevância. Ele argumentava que essa separação poderia levar os sistemas de ensino a direcionarem a maior parte da ação administrativa e dos recursos financeiros para a pré-escola, deixando a creche em segundo plano e marginalizada (Didonet, 2016, p. 150). Essa preocupação está relacionada à capacidade financeira dos municípios e ao montante total de recursos disponíveis para a educação.

Nesse ponto, é relevante refletir sobre o papel dos estados e da União na garantia do direito à EI. Embora o pacto federativo brasileiro estabeleça um regime de

colaboração na educação, com a União desempenhando função supletiva e redistributiva junto aos estados e municípios, a análise das políticas apresentadas até aqui indica que a União tem atuado mais como indutora/reguladora das políticas do que como colaboradora na execução delas. Além disso, destaca-se a ausência de iniciativas por parte dos estados na formulação de políticas que contribuam efetivamente para a expansão desse direito. Na CF/1988, Artigo 30, inciso VI é determinado à União e aos estados “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Brasil, 1988).

Correa (2011), ao analisar as políticas para EI de 1997 a 2010, enfatiza que mesmo durante os períodos do governo Lula, quando houve avanços na educação em geral, a União manteve essa abordagem. A autora destaca algumas medidas implementadas nesse período que buscavam melhorar a qualidade da EI. Entre essas iniciativas, inclui-se a integração da EI em programas complementares que originalmente focavam apenas no EF, como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (com um *per capita* diferenciado para creches, no valor de R\$ 0,60), e o Programa Dinheiro Direto na Escola.

Em adição a essas medidas, em 2005 foi criado o Proinfantil (Formação Inicial para Professores em Exercício na EI), um curso de nível médio realizado à distância, na modalidade Normal, com carga horária de 3.200 horas. Este curso foi destinado aos professores da EI que atuavam em creches e pré-escolas das redes públicas e entidades privadas sem fins lucrativos. De acordo com Correa (2011, p. 26), dados do censo de 2006 indicaram que naquele ano havia 4.918 professores com formação apenas no ensino fundamental atuando em creches, e 6.343 na pré-escola com essa mesma formação. O programa representou uma iniciativa significativa do governo federal para qualificar a oferta da EI.

Em 2007, foi instituído o programa Proinfância (Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de EI), conforme informado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC), operando em dois eixos principais: primeiro, a construção de creches e pré-escolas por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados fornecidos pelo Fundo ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; segundo,

a aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento das instituições de EI, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

Segundo Correa (2011), o Proinfância representa uma iniciativa concreta de apoio financeiro complementar do governo federal aos municípios. Durante o período de 2007 a 2010, o programa viabilizou o repasse de R\$ 1,8 bilhão, beneficiando 1.022 instituições entre 2007 e 2008, mais de 700 instituições em 2009, e 500 instituições em 2010.

Em 2012 é criado o programa Brasil Carinhoso, uma das políticas intersetoriais de destaque desde a incorporação da EI como parte do direito à educação. Segundo Pereira (2017), esta iniciativa do governo federal fazia parte do Plano Brasil Sem Miséria, visando a erradicação da extrema pobreza em municípios brasileiros e no Distrito Federal. A autora relata que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013) indicou que, em 2012, o Brasil possuía três milhões de domicílios vivendo em situação de pobreza extrema, equivalente a aproximadamente 5% dos lares brasileiros. Em termos educacionais, o Brasil Carinhoso foi projetado para ampliar o acesso a creches para bebês e crianças de famílias em extrema pobreza. Para alcançar esse objetivo, o governo federal implementou transferências suplementares de recursos por meio do FNDE. Apesar de ser uma política focalizada, o Brasil Carinhoso desempenhou um papel significativo ao facilitar a expansão da oferta de creches para crianças mais pobres e beneficiárias do Programa Bolsa Família ao longo de sua execução (Pereira, 2017, p. 18).

Além dos programas mencionados e das ações voltadas para a formação de professores, construção ou manutenção de instituições e ampliação do acesso à EI, as diretrizes curriculares e os princípios orientadores das políticas públicas para a primeira infância também foram elementos centrais das discussões ao longo dos últimos anos. As DCNEIs foram revisadas pelo Parecer n.º 20/2009 do CNE, com o objetivo de incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área (Brasil, 2009, p. 3). Esse processo resultou em um documento que considera as especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. A revisão das Diretrizes, inicialmente estabelecidas em 1999, foi motivada pela necessidade de atualizar o debate sobre a EI, de modo que as concepções e princípios ali definidos também orientem a formulação de políticas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação, além do

planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Em 2017, o CNE introduziu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando, entre outras normativas legais, o artigo 26 da LDBEN/1996, conforme redação da Lei n.º 12.796/2013, que determina que os currículos das diversas etapas da EB "devem ter uma base nacional comum, complementada, em cada sistema de ensino e em cada instituição escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, 2017, p. 2). A BNCC para a EI apresentou uma nova proposta para a estrutura curricular desta fase, suscitando intensos debates entre especialistas e profissionais do setor. Além da mudança na abordagem organizacional, a própria elaboração do documento foi marcada por consideráveis desafios. A versão submetida ao CNE para aprovação não foi concluída pela mesma equipe técnica responsável pelo início do processo, pois esta foi dispensada antes da conclusão. Com a homologação da BNCC, municípios e estados tiveram até o final de 2019 para reestruturar seus currículos, tomando como referência as novas diretrizes. A necessidade de capacitar os profissionais e equipes técnicas das secretarias para a redação e implementação desses documentos abriu espaço para uma competição pelo fundo público: a comercialização de consultorias e venda de materiais didáticos que prometiam alinhamento com a nova proposta curricular e buscavam incidir na privatização da dimensão curricular (Adrião, 2018).

O panorama da EI no Brasil pós-1988 reforça o que já foi mencionado anteriormente: a inclusão desta etapa como parte do direito à educação no país é uma conquista que reflete as demandas da sociedade civil, de grupos organizados e de especialistas em infância. O Marco Legal da Primeira Infância, estabelecido pela Lei n.º 13.257 de março de 2016, que trata das políticas públicas para a primeira infância, também surge como resultado dessas reivindicações. Em seu artigo 4.º, a lei define que as políticas públicas destinadas ao atendimento dos direitos das crianças na primeira infância serão formuladas e implementadas de modo a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado; VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação; IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (Brasil, 2016)

Se utilizarmos o Marco Legal da Primeira Infância como guia para as políticas públicas voltadas à EI, percebemos que estas não podem se limitar simplesmente à expansão de vagas no sistema educacional. É crucial também considerar a qualidade dessas vagas, pois reconhecer bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos implica pensar em uma EI que leve em conta a diversidade das infâncias brasileiras, proporcione acesso equitativo aos bens culturais sem discriminação, esteja estruturada para atender às necessidades específicas dessa faixa etária e seja realizada em ambientes adequados, com profissionais capacitados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Neste contexto, ao lado da necessidade de garantir o acesso, tem se intensificado a preocupação com a qualidade da EI oferecida. Esta inquietação permeia as reflexões de pesquisadores e profissionais da área, os quais advogam por uma EI de excelência, fundamentada na concepção da criança como sujeito de direitos. Entre esses direitos, destaca-se o direito de ser cuidado e educado não apenas no ambiente familiar, mas também em uma instituição educativa que promova seu desenvolvimento integral (Brasil, 2009).

Se considerarmos os pilares "normas, financiamento e fiscalização", fundamentais para a efetividade de qualquer política pública (Correa, 2011), podemos observar que a União tem desempenhado um papel robusto na elaboração das normas que estruturam e organizam a oferta da EI, enquanto sua atuação no financiamento necessário para sua implementação tem sido mais limitada. As implicações do modelo de federalismo brasileiro para assegurar o direito à educação

serão abordadas com mais profundidade no próximo capítulo. Contudo, é crucial destacar que a responsabilidade pela execução das políticas que visam ampliar o acesso à EI tem recaído sobre os municípios, independentemente de suas capacidades técnicas e financeiras para cumprir esse direito, sem contar com uma participação efetiva da União e dos estados.

As diretrizes para os PMEs elaboradas pelo MEC enfatizavam que a integração entre o PNE e os planos de educação estaduais e municipais deveria formar um conjunto coeso, integrado e articulado, visando garantir os direitos dos cidadãos e promover uma educação de qualidade para todos no Brasil (Brasil, 2015).

Uma das premissas fundamentais para os municípios na elaboração de seus planos era que o PME deveria ser um instrumento de planejamento municipal abrangente, não se limitando à rede ou ao sistema municipal de ensino. Isso implica estabelecer metas que ultrapassem as responsabilidades constitucionais do município para a educação, além de prever estratégias que englobam todos os níveis de ensino. Adicionalmente, as estratégias deveriam ser desenhadas de modo a garantir a articulação do PME com os demais instrumentos de planejamento, de forma que:

Os insumos necessários para a execução dos planos de educação terão de constar nos orçamentos da União e dos estados para que apoiem técnica e financeiramente os municípios ao longo da década. Na Prefeitura, instrumentos de planejamento terão de se vincular ao plano decenal de educação: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros (Brasil, 2014, p. 8).

Ainda sobre a previsão de recursos e a integração do PME com os demais instrumentos de planejamento, o documento do MEC orientava que a equipe responsável pela elaboração do plano deveria estabelecer um conjunto de metas e estratégias viáveis e alinhadas com o PNE e o PEE, fundamentadas na análise do diagnóstico da situação dos municípios. Nesse sentido, a equipe técnica deveria:

Identificar os desafios educacionais prioritários a serem enfrentados no município, buscando um equilíbrio entre a capacidade atual, as necessidades da população e as metas já estabelecidas para o país e o estado a que pertence o município (Brasil, 2014, p. 8).

Diante dessas diretrizes, é importante questionar se, na prática, os municípios conseguiram adaptar seus planos à sua realidade específica, ou se mantiveram metas

uniformes para todo o país, independentemente de suas taxas de matrículas ou de suas capacidades para se ajustar à média nacional.

Também é importante destacar que o PNE (2014-2024) inclui a previsão de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e uma das estratégias da Meta relacionada à EI é a criação de uma avaliação a cada 2 (dois) anos, baseada em parâmetros nacionais de qualidade. Essa avaliação visa verificar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (Brasil, 2014).

Essa legislação resultou na inclusão da EI no Sinaeb. Em maio de 2016, o Ministério da Educação publicou a Portaria n.º 369/2016 que, entre outras medidas, estabeleceu a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI). A oficialização da ANEI por meio de normativa foi resultado de um processo colaborativo que teve início em 2011, envolvendo grupos de trabalho no MEC e no Inep, além da constituição de uma comissão de especialistas para elaborar a proposta de avaliação da EI em 2013. No entanto, a norma foi revogada em 25 de agosto do mesmo ano pela Portaria n.º 980/2016, sob a justificativa de que seria necessário aguardar a conclusão da BNCC (Flores; Albuquerque, 2018).

Dentro do contexto da Pandemia de covid- 19 e do avanço da extrema direita ao redor do mundo, o Brasil também viveu a tragédia causada pelo vírus e a eleição de um presidente que endossava o movimento político com posicionamentos antivacina, entre outros. O período em que esteve na presidência trouxe uma fase de retrocessos nas políticas do governo federal para a EI, como a implantação do Programa “Criança Feliz” que retornou com a visão “e a difusão de uma lógica higienista” (Campos, 2020, p. 1). Outro retrocesso foi a inclusão da EI no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com qualidade questionável e contrária à concepção normatizada na DCNEIs/2009, trouxe de volta práticas que demarcam uma concepção escolarizante.

Considerando o panorama das políticas para Educação Infantil delineado até aqui, é evidente o avanço significativo no âmbito legal. No entanto, quando se trata da ampliação do acesso e do direito das crianças pequenas de serem cuidadas e educadas em condições de qualidade, ainda há um longo caminho a percorrer. Para compreender a extensão deste desafio, é crucial situar o debate sobre essas condições de qualidade na EI, que será o foco da próxima seção de discussão.

Quando falamos da garantia do direito à educação temos um campo no qual muitas disputas ocorrem entre diferentes setores da sociedade, seja sobre o projeto educacional, sobre a forma de gestão dos sistemas, mas sobremaneira o fundo público é um alvo certo nessa queda de braços.

Nesse sentido, é relevante refletir sobre como a aprovação do PNE 2014-2024 impactou os municípios e em que medida os Planos Municipais de Educação (PMEs) refletem suas necessidades e estabelecem metas viáveis dentro de suas realidades. Arbigaus e Palú (2024), ao analisarem os planos de educação e as tendências e tensionamentos em relação a oferta da creche, apontam que a estratégia de firmar parcerias com instituições privadas tem sido adotada pelos municípios para ampliar a oferta de creche (Pinto; Correa, 2020). Contudo, encontram-se resistências a esses processos nos documentos analisados. O Plano Estadual de Educação (PEE) do Mato Grosso do Sul (2014; Estratégia 20.6) propôs congelar e gradualmente extinguir esses convênios, optando pela oferta direta através da rede pública. Assim, embora a expansão da EI, especialmente das creches, tenda a ocorrer por meio de instituições privadas, este processo não se dá sem tensões e disputas. As autoras concluem que, apesar do reconhecimento legal do direito à EI, os arranjos que permitem a atuação e a influência do setor privado persistem. Esses arranjos, inicialmente temporários, são permitidos pela legislação e financiados pelo poder público, o que reforça a tendência de oferecer EI por meio de instituições privadas. Os planos de educação analisados reconhecem esse direito expresso na meta 1, porém, a maneira como essa oferta será realizada está sujeita a disputas, o que evidencia diferentes visões de sociedade, educação e formação humana. O fortalecimento das tendências de privatização, ou das resistências a esses processos, dependerá da mobilização e dos confrontos que ocorrerão na elaboração do Plano 2024-2034 e nos planos subnacionais, pois é provável que a maioria dos entes federativos não cumpra essa meta (Arbigaus, Palú, 2024).

A lógica do mercado além de invadir as políticas educacionais para a EI tem impactado as infâncias. Sarmiento (2001) aponta que o mercado tem colonizado também as infâncias e a capacidade criativa das crianças. O autor destaca que

A infância é uma construção social. [...] Nela se condensa a ideia de que, [...] o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e de mudança, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo etário, etc. crianças empreendedoras (Sarmiento, 2001, p. 13).

O autor antes citado aponta impactos sofridos pela infância em função da globalização das sociedades, afirmando que a globalização da infância é resultado de processos políticos, culturais, econômicos e sociais (Sarmiento, 2005, p. 14-15); fato que corrobora com o argumento de Qvortrup (2011) de que todas as políticas afetam as Infâncias e as crianças.

O Mercado está de olho na infância, nas crianças e nos recursos que transladam em torno delas. Vale destacar que na aprovação do Novo Fundeb com a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, é mantida a possibilidade da utilização da verba pública para as instituições parceiras sem fins lucrativos, tanto para a creche como para a pré-escola, sendo nesta até a sua universalização. Isto acontece por conta da mobilização de diversos setores da sociedade civil brasileira que não queriam perder recursos da educação.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM COMPROMISSO CONSTITUCIONAL A SER GARANTIDO PELO ESTADO

Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um (Rosemberg, 2007, p. 9).

Na citação acima que dá início a este capítulo, Rosemberg (2007) nos provoca a pensar o que é viver a infância em uma instituição com espaços, ambientes e condições que não foram planejados para acolher as especificidades que esta fase requer. A autora nos alerta sobre a necessidade de se garantir os direitos dos bebês/crianças nesses espaços, pois quando negados geram esse sofrimento. E, pensar essa educação em contextos coletivos, exige olhar para a qualidade da oferta da EI.

Nessa perspectiva, a proposta para esse capítulo é delinear os elementos e conceitos necessários para examinar quais são as condições de qualidade das creches analisadas nesta pesquisa, compreendendo que o termo qualidade possui uma multiplicidade de sentidos, ou seja, é polissêmico (Oliveira; Araújo, 2005; Cury, 2014), pois este é socialmente construído e influenciado pelo contexto histórico e cultural em que se insere (Campos; Haddad, 2006). Assim, uma educação considerada de qualidade pode variar conforme o tempo, o lugar, a cultura e outros fatores.

Portanto, compreender quais são as condições de qualidade a que bebês/crianças têm acesso no cotidiano das instituições é essencial quando analisamos instituições públicas e privadas contratadas pela SME para a oferta da creche, considerando que a igualdade de oportunidades educacionais deve permear o trabalho educativo em ambas.

Para tanto, utilizaremos as normatizações que tratam da organização da oferta da creche (CF/1988; LDBEN/1996; DCNEI/2009; Currículo Municipal da EI/2020; Deliberação do CME n.º 01/2019; Resolução SESA/PR n.º 0162/2005; Parâmetros e Indicadores de Qualidade/2018) para delinear os aspectos da análise da empiria.

2.1 CONCEITO DE QUALIDADE - O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO, AS NORMAS E A LITERATURA

Qual é a causa da educação infantil no Brasil? Por qual causa nos mobilizamos? Este é o ponto de partida: me mobilizo, nos mobilizamos pela **expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade para as crianças** de 0 a 6 anos, **que cumpram, com equidade, o direito à educação das crianças** e o direito dos pais, especialmente o das mães, ao trabalho extra-doméstico (Rosemberg, p. 1, 2007, grifo nosso)

No campo da EI, falar de equidade¹⁹ ainda é difícil visto que nem a igualdade de acesso à creche é garantida pelo poder público. Pois, como afirma Taporosky (2017, p. 80), o acesso tem que ser considerado “um componente do conteúdo da qualidade da Educação Infantil”, uma vez que o Estado não garante matrícula para todos que demandam vaga em creche.

Como veremos no capítulo 3, para concorrer a uma vaga em creche as famílias precisam reforçar a sua condição de pobreza ou vulnerabilidade para serem enquadradas dentro dos critérios para priorização de vagas em creches. Nessa perspectiva, esta pesquisa propõe analisar as condições de qualidade da oferta de creche em instituições públicas e privadas contratadas pela SME e examinar se há a garantia de igualdade de oportunidades educacionais aos bebês/crianças. Para tanto, apresentaremos aqui o que compreendemos como sendo qualidade na EI e quais são as condições de qualidade que embasaram a análise dos dados empíricos desta pesquisa.

Iniciamos com o destaque que, além do reconhecimento pela CF/1988 da garantia de acesso a EI por parte Estado, esta legislação aborda a importância da qualidade da sua oferta. O artigo 206, inciso VII, da CF/1988 determina o padrão de **qualidade da educação** como um dos **princípios** sob os quais a oferta educacional deve ser assegurada. Na Carta Magna, capítulo III, seção I, o tema da qualidade aparece em outros artigos. Ao tratar da administração dos sistemas de ensino, o artigo 211 determina que a União atuará de forma redistributiva e supletiva para “garantir

¹⁹ O conceito de equidade é aqui compreendido como [...] o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (Sposati, 2003, p. 5)

igualização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino” (art. 211, §1º, grifo nosso); assim como os municípios “[...] atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” (art. 211, §2º).

No artigo 212 da CF/1988, que trata do financiamento da educação, é demarcado que a distribuição dos recursos públicos deve priorizar o ensino obrigatório, focando na universalização, na equidade e na **garantia de padrão de qualidade**, de acordo com o que é deliberado no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (art. 212, §3º). O artigo 214, que delibera sobre o PNE 2014-2024, afirma que este deve propor ações que visem a **“melhoria da qualidade do ensino”** (art. 214, III) (Brasil, 1988, grifo nosso).

Em relação à legislação infraconstitucional destacamos duas leis editadas no período pós-democratização que normatizam as questões educacionais relacionadas à EI, são elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

No ECA/1990 a educação é reforçada como um direito da criança, assim como a previsão da igualdade de condições de acesso, reiterando o preconizado na CF/1988 e ampliando, ao inserir que as crianças têm direito ao “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Brasil, 1990²⁰)

Para além desses aspectos, a qualidade pode compor o projeto de educação vislumbrado por determinada sociedade, definindo o que julga ser bom e aceitável quando se pensa em uma oferta educacional de qualidade.

No que diz respeito à creche, a perspectiva assumida para esta pesquisa considera ainda que a qualidade é relativa “[...] ao conjunto de aspectos próprios de uma creche que a qualificam como ambiente educativo, um ambiente particular que tem como objetivo a garantia de condições positivas de crescimento e desenvolvimento para as crianças [...]” (Bondioli; Savio, 2013, p. 136).

Em relação à EI, a LDBEN/1996 traz um grande avanço inserindo-a como **primeira etapa da Educação Básica**, bem como no reconhecimento do direito à educação de bebês e crianças. Traz também a exigência de

²⁰ O inciso 5 do Artigo 53 do ECA/1990 foi atualizado pela Lei n.º 13.845 de 2019.

[...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados²¹ (Brasil, 1996)

Quanto ao financiamento, desde a CF/1988, a EI tem vinculado no mínimo 25% dos impostos e transferências constitucionais. Com a introdução da política de fundos, inicialmente pelo Fundef, que priorizava na subvinculação de recursos o EF, a EI ficou em segundo plano, ainda recebendo 10% dos recursos não vinculados para seu financiamento. Fato este, que dificultou a democratização do acesso e da ampliação com a possibilidade de garantir a qualidade, sendo os recursos públicos divididos entre o atendimento em instituições públicas e conveniadas (Rosemberg, 2007), uma vez que a expansão das matrículas existente neste período se deu por meio de uma oferta precarizada e pela via de convênios. Quando o Fundef é substituído pelo Fundeb, a EI e todas as outras etapas e modalidades da Educação Básica passaram a receber recursos do Fundo. Destaca-se que as conquistas para a EI não aconteceram sem a participação de movimentos sociais e a pressão popular pela ampliação das instituições. (Farenzena; Luce, 2013)

Ainda em relação ao conceito de qualidade, como referido no início deste capítulo, é definido como polissêmico (Oliveira; Araújo, 2005), no qual diferentes aspectos podem estar imbricados a depender da sociedade, da cultura, da compreensão sobre educação, dentre outros que podem influenciar na definição do que é qualidade para determinada sociedade. Ademais, qualidade pode se constituir em um conceito que se modifica a depender do tempo e do espaço no qual está inserido este termo (Dourado; Oliveira; Santos, 2007):

Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo, portanto, resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões (Campos; Haddad, 2006).

²¹ Redação dada pela Lei n.º 14.333, de 2022.

2.2 CONDIÇÕES DE QUALIDADE DA OFERTA DA CRECHE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Ao delinear a **função sociopolítica e pedagógica da EI** o Parecer CNE n.º 20/2009 destaca que isso significa afirmar que: i) o Estado precisa responsabilizar-se por garantir a educação coletiva de bebês e crianças em complementaridade à ação das famílias; II) as instituições de EI são promotoras da igualdade de gênero à medida que a sua existência permite às mulheres a busca de realização para além do âmbito doméstico; iii) a responsabilidade sobre a promoção de instituições de EI que sejam espaços de convivência, de ampliação de acesso aos conhecimentos de diferentes natureza produzidos pela humanidade, “por meio de práticas que atuam como recursos de **promoção da equidade de oportunidades educacionais** entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e a possibilidade de viver a infância” (Brasil, 2009, p. 5, grifo nosso); iv) é necessário proporcionar as melhores condições e recursos desenvolvidos ao longo da história e da cultura, para que as crianças possam desfrutar de seus direitos civis, humanos e sociais e expressar suas manifestações, sendo reconhecidas como sujeitos de direitos e desejos (Brasil, 2009).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, ao serem fixadas pela Resolução do CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI/2009), reafirmam a função sociopolítica e determinam que as instituições que ofertam essa etapa precisam cumprir isso:

- I - Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - **Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;**
- V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 2, grifo nosso).

Portanto, quando tratamos da oferta da creche, falamos do compromisso em garantir direitos e experiências aos bebês/crianças que além de asseverar o seu desenvolvimento integral, também promova a igualdade de oportunidades educacionais para o coletivo de bebês/crianças atendidos.

Seria ideal tratarmos aqui de uma instituição de EI que estivesse desenhada sob o crivo da Justiça e da Igualdade. No entanto, vivemos em uma sociedade desigual e não podemos ter a ingenuidade de acreditar que soluções milagrosas são possíveis, principalmente quando consideramos os limites que uma sociedade capitalista nos impõe.

Crahay (2000) ao indagar-se se uma escola pode ser justa e eficaz²², define que quando se exige justiça, tratando-se de educação, existem três principais formas de pensar a sua realização, por meio da: i) igualdade de oportunidades; ii) igualdade de tratamento; e iii) igualdade de conhecimento.

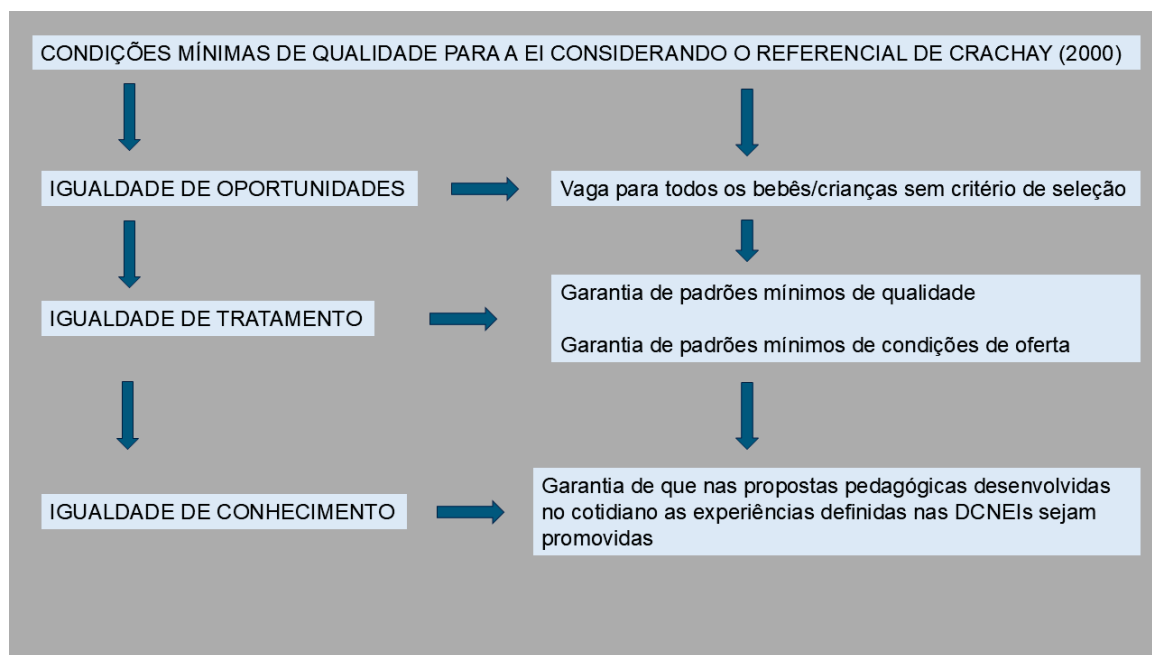
Para o autor, acima citado, a igualdade de oportunidades surge quando todos – ou quase todos – tem a obrigatoriedade de matrícula garantida, não importando a origem social, étnica, regional ou outra, ou seja, sem nenhuma distinção. Assim sendo, para os bebês/crianças em idade de creche não existe igualdade de oportunidades no município de Curitiba. Isto porque, existem milhares deles esperando por uma vaga e muitos sairão dessa faixa etária sem serem matriculados. Em relação a igualdade de tratamento, o autor destaca que uma política educacional que vise esse fim precisa garantir a qualidade da oferta das instituições que compõem o mesmo sistema. Para tanto, busca homogeneizar as condições de ensino, tornando igualitárias as condições de aprendizagem. Dessa maneira, podemos perceber que padrões mínimos de qualidade e de condições de oferta são necessários para que a igualdade de tratamento se consolide. Nesse sentido, utilizamos a legislação para estabelecer as condições de qualidade desta pesquisa. Por certo, são condições mínimas, mas garantindo elas à todos os bebês/crianças é possível investir na igualdade de conhecimento defendida por Crahay (2000). O autor salienta que essa igualdade de conhecimento possui uma compreensão bem simples, a de que todos que todos os estudantes precisam atingir os objetivos que são definidos. Quando pensamos nessa igualdade para a EI, consideramos que as experiências de

²² Esse questionamento dá o título do seu livro: Poderá a escola ser justa e eficaz? Publicado em língua portuguesa pela editora Instituto Piaget.

aprendizagens definidas nas DCNEIs/2009 devem ser garantidas para todos os bebês/crianças da creche.

Poderíamos pensar em sistematizar essas três igualdades para a EI da seguinte maneira:

FIGURA 1 – IGUALDADES PARA A EI



Fonte: A autora com base em Crahay (2000).

Olhar para as condições de qualidade da oferta da creche pelo viés das igualdades de tratamento e de conhecimento – porque a de oportunidade não é garantida – nesta pesquisa, é sinalizar a possibilidade de reduzir as desigualdades para os bebês/crianças matriculados em instituições públicas e privadas contratadas pelo poder público municipal. Para tanto, compreendemos nesta pesquisa que a igualdade de oportunidades educacionais compreende a garantia de padrões mínimos de qualidade e das condições de oferta necessárias para se desenvolver uma proposta pedagógica que, no cotidiano dos bebês e crianças na instituição educativa, promova as experiências definidas nas DCNEIs/2009.

Nessa perspectiva, destacamos que abordar as condições de qualidade da oferta da creche é uma questão complexa, uma vez que estamos olhando para direitos que não estão sendo garantidos. E quando falamos em qualidade na educação dos bebês/crianças de zero a três anos estamos afirmando que, aliado à oferta, precisamos de um atendimento que respeite os direitos fundamentais deles.

Ao pensar sobre os conceitos e definições da qualidade na educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007), apontam o caráter multifacetário da qualidade por ser um fenômeno “complexo e abrangente” (p. 9), com dimensões intra e extraescolares.

QUADRO 2 - DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO

Dimensões extraescolares	Dimensões intraescolares
Nível do espaço social: A dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos	Nível de sistema: Condições da oferta de ensino.
	Nível da escola: gestão e organização do trabalho escolar.
	Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica.
	Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar.

FONTE: A autora (2024) baseado em Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Para os autores, as dimensões extraescolares estão ligadas a diversas “[...] determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 14). Destacam que os aspectos relacionados às questões socioeconômicas e culturais às quais as famílias têm acesso, podem influenciar no desempenho e na trajetória escolar dos alunos. As dimensões intraescolares estão relacionadas aos processos que acontecem dentro das instituições de ensino e que influenciam diretamente nos resultados e aprendizagens dos alunos.

Para compor a compreensão das condições de qualidade da oferta da creche, avaliamos a utilização das dimensões intraescolares como as mais pertinentes para examinarmos se a opção dual pela oferta em creches públicas e privadas contratadas pelo município tem garantido oportunidades educacionais igualitárias aos bebês/crianças. Isto porque, olhar o que acontece “do portão para dentro” das creches nos possibilita ver o cotidiano vivido por eles. Essas condições de qualidade estão ligadas aos subsídios necessários para garantir a oferta da creche como as condições infraestruturais e estão ligados ao nível de sistema quando estes propõem um ambiente adequado à realização da função educativa das instituições de EI, materiais e equipamentos indispensáveis para as práticas pedagógicas; ao nível escolar quando propõe uma estrutura organizacional que seja adequada aos propósitos do trabalho

pedagógico, à organização de espaços adequados e acessíveis; ao nível dos professores garantido a formação mínima exigida por lei, promovendo políticas de formação e valorização, planos de carreira, entre outros (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Dentre os níveis das dimensões intraescolares apresentadas anteriormente, são utilizados nesta pesquisa os aspectos relacionados às condições de oferta do ensino – nível de sistema – à gestão e organização do trabalho escolar – nível de escola – e à formação profissional e ação pedagógica – nível do professor. Não temos pretensão e condições de examinar todos os aspectos e elementos ligados a esses três níveis, por isso, utilizamos normativas e orientações relacionadas à oferta da EI, em especial a creche, para balizar o nosso olhar.

Também consideramos dimensões e aspectos sobre as condições de qualidade da oferta da EI apresentados por outros autores, sendo: espaços físicos internos e externos e infraestrutura, carreira e formação docente, currículo e proposta pedagógica, recursos materiais, participação e outros (Zabalza, 1998; Didonet, 2010). Em documentos que tratam da avaliação da qualidade da Educação Infantil também são apresentados elementos e dimensões a serem consideradas como: atendimento, orçamento, espaço físico, recursos humanos e recursos materiais (Brasil, 2012; 2018).

E na perspectiva de analisar a qualidade, sistemas ou estruturas de avaliações vêm sendo pesquisadas, entre elas destacamos a avaliação de contexto²³. Em 2012, foi publicado o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria n.º 1.147/2011 do MEC. No referido texto, estão as análises realizadas em documentos orientadores da EI, destacando as referências necessárias para se avaliar essa oferta. Os aspectos elencados são:

- Acesso: referindo-se a iniciativas de viabilização/ampliação da oferta à educação infantil;
- Insumos: destaque às condições e fatores indicados nos documentos como condição para a oferta qualificada de educação infantil, que se referem a orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais, outros recursos (alimentação e serviços de apoio e proteção aos direitos);
- Processos: destaque a aspectos relativos à gestão, currículo, relações/interações que se espera estejam presentes na educação infantil (Brasília, 2012, p. 23 e 24).

²³ A RME de Curitiba realiza a Avaliação dos Indicadores de Qualidade para os CMEIs do município.

A referida portaria também apontava elementos relacionados à “[...] abordagem avaliativa que toma como referência as condições de oferta da Educação Infantil, compreendendo desde indicadores de acesso até aspectos pedagógicos e de gestão” (Brasília, 2012, p. 7).

Em relação ao conceito de qualidade, Taporosky e Silveira (2022) realizaram uma análise sobre a temática nos documentos orientadores do MEC e nas normas legais e apresentaram um (QUADRO 3) com as dimensões e aspectos que são necessários para atender a uma oferta de qualidade no âmbito da EI.

QUADRO 3 - DIMENSÕES E ASPECTOS NECESSÁRIOS À CARACTERIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Dimensões	Aspectos
Direitos das crianças	Saúde e Higiene
	Brincadeira
	Atenção Individual, especialmente no período de inserção
	Contato com a natureza
	Alimentação Sadia
	Proteção, afeto e amizade
	Expressar seus sentimentos
	Desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa
Acesso/ Oferta	Oferta em tempo parcial, de no mínimo quatro horas, ou integral de no mínimo sete horas
	Oferta próxima à residência ou mediante fornecimento de transporte
	Igualdade de condições para acesso
	Carga horária mínima de 800 horas, divididas em 200 dias letivos
	Atendimento à criança com deficiência na rede regular sempre que possível
	Matrícula das crianças que completem 4 e 5 anos até 31 de março e das que completam 6 anos após essa data, na Educação Infantil
	Relação de alunos por professor: máximo de 6 a 8 crianças até 2 anos; 15 crianças até três anos e 20 crianças de 4 e 5 anos
	Mapeamento e gestão da demanda, com ampliação do atendimento, quando necessário
Gestão do sistema	As instituições de educação infantil devem integrar o sistema municipal de ensino; na ausência, o sistema estadual de ensino ou o sistema único de educação básica.
	Os órgãos responsáveis do respectivo sistema de ensino deverão baixar normas complementares, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de educação infantil, além de divulgar normas expedidas pelo CNE e a BNCC
	Apoio técnico e financeiro da União e estados
	Criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos
	Promove a avaliação de políticas e programas, bem como da própria gestão e das instituições
	Promove a valorização dos profissionais no que se refere à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna
	Transparência nos processos de matrícula, com disponibilização de ferramentas e central de vagas.
	Gera suporte para as instituições de educação infantil, visando orientação, acompanhamento e solução de problemas.
	Apresentação de proposta de parceria temporária com o setor privado para oferta emergencial de vagas, exclusivamente na hipótese de impossibilidade de atendimento pela via pública e com prazos definidos até que o impedimento de atendimento público seja solucionado, bem como o estabelecimento de monitoramento das parcerias

Dimensões	Aspectos
	Promove formação continuada dos profissionais de gestão, professores e demais profissionais que atuam nas instituições
	Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, com a garantia de estrutura física, humana e formação continuada
	Atuar de forma articulada com a rede de proteção, visando o pleno desenvolvimento das políticas para a primeira infância
Gestão da Instituição	Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares
	Promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas
	Realização de avaliação da instituição, em suas dimensões políticas, pedagógicas e administrativas, com o objetivo de aprimorar práticas pedagógicas e curriculares
	É de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral, que atuem em estreita consonância com os demais profissionais que atuam na instituição e com as famílias e representantes da comunidade local; escolhidos via processo de gestão democrática
	Necessidade de planejamento
	Avaliação das crianças contextualizada aos objetivos da educação infantil para registro de seu desenvolvimento e sem objetivo de promoção
	Estabelecimento de práticas pedagógicas que levem em consideração a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, levando em consideração as interações e interesses das crianças, com a utilização de obras didáticas e pedagógicas e literárias
Profissionais da educação	Formação em nível superior, admitida como mínima a obtida em curso normal em nível médio
	Valorização dos profissionais pelos sistemas municipais no que se refere à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna, preferencialmente de forma equivalente aos outros profissionais da educação
	Podem receber auxílio de outros profissionais de apoio, devendo estes também receber formação continuada
	Garantia de remuneração de acordo com o piso salarial nacional
	Recebem formação continuada
	Garantia de hora atividade
	Garantia de ingresso por concurso público aos professores de educação infantil, preferencialmente mediante contratos de 40 horas semanais
Propostas pedagógicas	Devem levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, e o respeito e valorização das diversidades históricas, de costumes e culturas regionais
	Devem levar em consideração as necessidades de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação
	Devem prever o agrupamento e organização de forma flexível
	Prever a multiplicidade de experiências e linguagens, bem como as interações inclusive entre crianças, família e comunidade
	Devem ser elaboradas e implementadas considerando a participação de profissionais, crianças, famílias e responsáveis
	Devem observar a organização dos espaços, tempos e materiais disponíveis na instituição visando o apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem
	Previsão de programas de transição para as crianças que serão encaminhados ao ensino fundamental
	Devem observar a indissociabilidade entre educar e o cuidar
Infraestrutura	Espaços, materiais e equipamentos destinam-se prioritariamente às crianças, mas visam atender também às necessidades dos profissionais e das famílias
	Espaços amplos, que assegurem ambientes acolhedores, seguros e estimulantes
	Devem privilegiar o brincar
	Possibilitam o contato e agrupamento com outras crianças, visando a interação e socialização
	Consideram as metragens mínimas estabelecidas em normativas expedidas pelo sistema

Dimensões	Aspectos
	É desenvolvida com acessibilidade universal: crianças, famílias e sociedade
	Os projetos e construção das unidades devem observar parâmetros funcionais, estéticos, compositivos e técnicos
	Para a construção de unidades, observa-se o entorno natural, evitando-se locais perigosos ou de difícil acesso e levando em consideração a demanda e infraestrutura disponível na região
	Para a concepção, construção e reforma, levam-se em conta aspectos de segurança, acessibilidade universal e sustentabilidade, levando em conta as especificidades regionais
	Constante monitoramento das condições físicas das instalações

FONTE: Taporosky e Silveira (2022, p. 339, 330 e 331).

Para a elaboração desse quadro síntese, as autoras analisaram documentos referentes à qualidade da EI publicados pelo MEC entre 1994 e 2018 quando o documento nacional sobre parâmetros de qualidade para esta etapa da educação foi atualizado. Em relação às normas, elas destacaram, baseadas no documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1998), aspectos que orientam os fundamentos legais, princípios gerais em relação a EI, destacando, na LDBEN/1996 e na DCNEI/2009, os aspectos que não podem ser desrespeitados quando se trata da oferta da EI.

Na busca por elaborar uma matriz de análise para as condições de qualidade dos CMEIs e CEIs contratados participantes desta pesquisa alicerçamos a nossa construção nas sintetizações de Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Taporosky e Silveira (2022), assim como as legislações a nível estadual e municipais que regulamentam o funcionamento dessas unidades.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - CAMINHOS TRILHADOS E O PERCURSO DA ANÁLISE²⁴

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado para analisar as condições de qualidade da oferta de creche em CMEIs e CEIs contratados de Curitiba, bem como para examinar as oportunidades educacionais disponíveis nessas unidades para bebês/crianças. Assim, estruturamos os objetivos propostos com o intuito de orientar o desenvolvimento da pesquisa, indicando fontes e instrumentos que utilizamos para a coleta de dados, conforme o Quadro 4 abaixo.

QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DAS FONTES E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DA EMPÍRIA

Objetivo	Fonte	Instrumento	Abrangência
Analisar a política de oferta da creche em instituições públicas e privadas contratadas, identificando os elementos que embasam a organização dessa oferta pela SME.	Documental	Editais de credenciamento de Curitiba para contratação de instituições que ofertam creche	Municipal
	Entrevistas	Roteiro semiestruturado para realizar a entrevista com quatro profissionais do DEI/SME (APÊNDICES 2, 3, 4, 5)	
Identificar o que os documentos do MEC, da SME e as pesquisas definem como qualidade da oferta de creche.	Documental	Leitura e sistematização dos documentos norteadores do MEC e da SME de Curitiba, busca por pesquisas sobre o tema. Definição do conceito de qualidade e das condições de qualidade da oferta da creche.	Nacional e Municipal
Analisar as condições de qualidade das creches públicas e privadas contratadas pela SME.	Visita	Registro fotográfico dos espaços e das observações feitas nas unidades.	Dois CMEIs e Dois CEIs contratados
Identificar o perfil da população e dos profissionais que trabalham com turmas de creches públicas e privadas	Documental Entrevista Questionário	Banco de dados do Censo Escolar - INEP Roteiro semiestruturado (Entrevistas com diretoras, pedagogas e duas famílias de	Dois CMEIs e Dois CEIs contratados

²⁴ Antes de iniciar a aplicação desta pesquisa o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Ciências Humanas e Sociais da UFPR, obtendo a aprovação à sua aplicação por meio do Parecer Número: 5.447.454, emitido em 03 de junho de 2022. Na sequência o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde do município de Curitiba, obtendo aprovação para aplicação sob o Parecer Número: 5.661.48 emitido em 23 de setembro de 2022. Destaca-se que essa autorização é necessária para os(as) pesquisadores(as) que colem dados e informações em unidades da SME de Curitiba. Após as aprovações iniciou-se a coleta de dados no fim de setembro de 2022.

Objetivo	Fonte	Instrumento	Abrangência
contratadas pela SME.		cada unidade). (APÊNDICES 6, 7, 8) Questionários com questões fechadas e abertas para as professoras das turmas de creche. (APÊNDICE 1)	
Identificar o que a população e os profissionais das creches públicas e privadas contratadas participantes da pesquisa reconhecem como condições de qualidade.	Entrevistas Questionários	Roteiro de entrevistas semiestruturadas (Entrevistas com pais/mães/responsáveis, direção e pedagoga). Questionários com questões fechadas e abertas para as professoras das turmas de creche.	Dois CMEIs Dois CEIs contratados

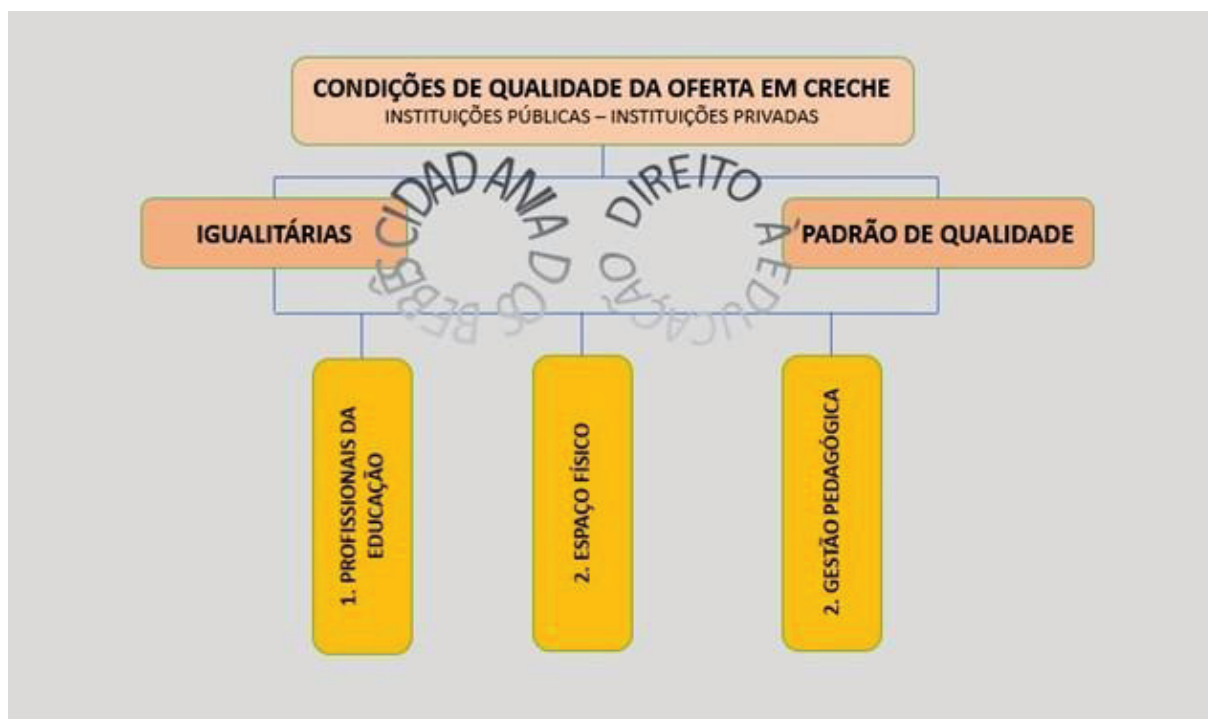
FONTE: A autora (2022).

Após definir as fontes e instrumentos de pesquisa, foi estruturado o referencial teórico construído nos capítulos anteriores. Este processo visou estabelecer as categorias analíticas fundamentais e os pontos centrais que sustentam a análise realizada com base nos dados coletados.

A análise das condições de qualidade da oferta da creche em instituições públicas e privadas de Curitiba foi realizada considerando dois eixos de interpretação: i) igualdade de condições; ii) padrão de qualidade. Estes foram pensados no sentido de examinar os dados coletados, buscando responder à questão norteadora desta pesquisa: As condições de qualidade na oferta da creche em instituições públicas e privadas contratadas de Curitiba têm garantido oportunidades educacionais igualitárias a bebês/crianças? Esses dois eixos de interpretação serão aplicados em três categorias selecionadas para esta pesquisa sendo: 1) Profissionais da educação; 2) Espaço físico; e 3) Gestão Pedagógica, que são apresentadas na perspectiva de analisar as condições de qualidade da oferta de creche em instituições públicas e privadas contratadas do município de Curitiba, examinando as oportunidades educacionais de bebês/crianças. Cada uma das categorias visa promover a reflexão sobre o direito à educação e se este tem sido ofertado em condições igualitárias a todos os bebês/crianças, considerando-os cidadãos da mesma categoria²⁵. A FIGURA 2 a seguir ilustra as análises propostas.

²⁵ O conceito de cidadão da mesma categoria aqui é utilizado em referência às reflexões propostas por Carvalho (1992; 2020) e Rosemberg (2022).

FIGURA 2 - MAPA DE ANÁLISE



FONTE: A autora (2022).

Em relação às categorias de análise, estas foram definidas considerando a sua relevância para a efetivação das condições de qualidade no cotidiano das instituições. Os elementos iniciais considerados na interpretação dos dados estão relacionados aos aspectos apresentados no Quadro 5 a seguir:

QUADRO 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS

Categoria de análise	Aspectos analisados
Profissionais da Educação	Perfil das professoras; Relação professora x bebê/criança; Carga horária; Hora atividade; Formação inicial/continuada; Tempo para planejamento; Remuneração de acordo com o piso salarial/piso salarial nacional; Ingresso por concurso público/tipo de contrato.
Espaço Físico	Elementos da área interna da unidade; Elementos da área externa da unidade; Possibilidade de garantir os direitos dos bebês/crianças à/ao: brincadeira; saúde e higiene; contato com a natureza; alimentação sadia; expressar seus sentimentos; proteção, afeto e amizade; atenção individualizada; desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Espaços, materiais e equipamentos atendem as necessidades de crianças e adultos.

Categoria de análise	Aspectos analisados
	Espaços amplos visando assegurar ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, possibilitando diferentes agrupamentos que promovam a interação e a socialização. As metragens mínimas estabelecidas pelo sistema são atendidas. Acessibilidade universal atendida.
Gestão Pedagógica	Documento da Proposta Pedagógica/Projeto Político-Pedagógico da unidade. Organização dos espaços/materiais/profissionais da educação de acordo com a proposta pedagógica.

FONTE: A autora, adaptado de Taporosky e Silveira (2022).

A fim de atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, adota-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, com análise documental, entrevistas, observação e questionário, optando pelo estudo de casos múltiplos. Para Yin (2003), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real [...]” (p. 32). O autor destaca que os dados de pesquisa encontrados em casos múltiplos podem ser considerados “mais convincentes, e o estudo global é visto como sendo mais robusto” (Yin, 2003, p. 68).

3.1 A ESCOLHA DO LÓCUS DE PESQUISA

A EI no município de Curitiba tem, conforme abordado no capítulo 2, um histórico de oferta aliada a instituições privadas que, mesmo com a passagem das creches para a administração da educação, se mantêm presentes e atuantes na RME. Portanto, optamos por analisar as duas realidades, as instituições públicas, ou seja, os CMEIs e as instituições privadas, os CEIs contratados pela SME.

A RME também tem desde 2010 nos CMEIs e 2011 nos CEIs contratados, a realização regular de avaliação dos parâmetros e indicadores de qualidade²⁶. Nos CMEIs essa avaliação é realizada anualmente, baseada nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade dos Centros Municipais de Educação Infantil do município (Curitiba, 2010). Ao analisar essa avaliação, Gregório (2019) aponta que ela tem relação estreita com avaliações de larga escala, contrariando a ideia desse processo

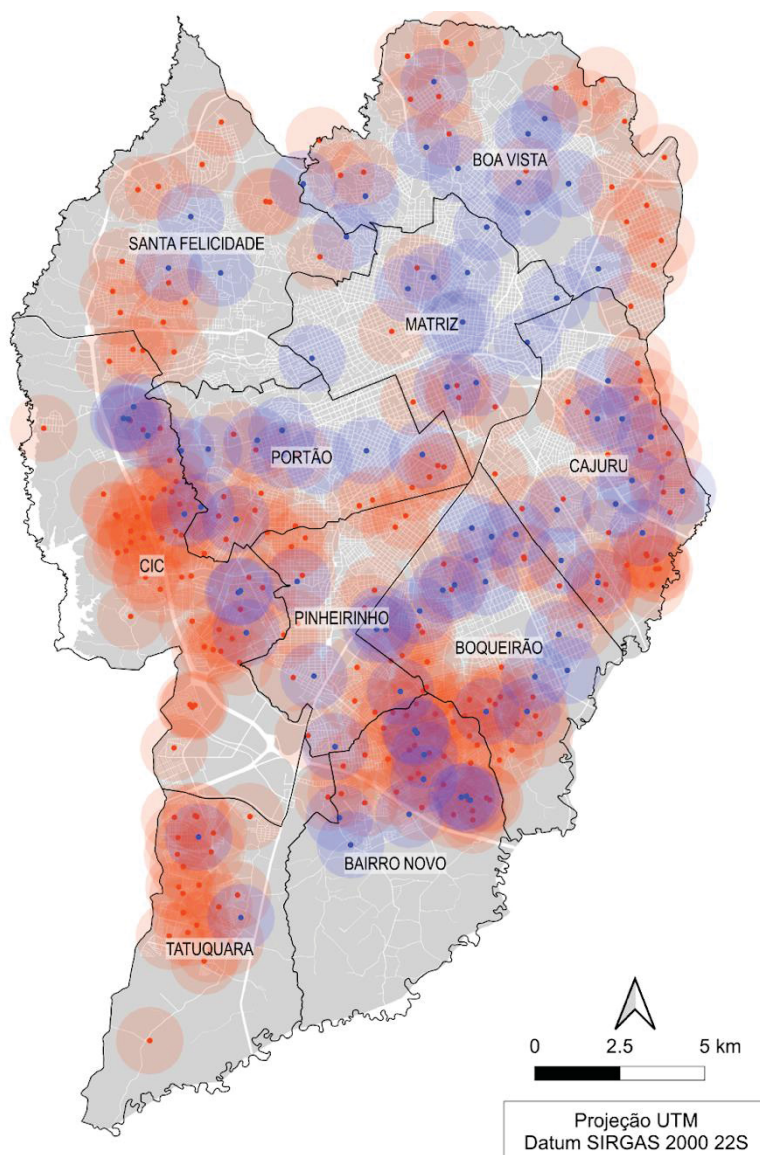
²⁶Nos CMEIs o documento municipal que é base para a avaliação institucional é denominado “Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba”. Para os CEIs contratados é nomeado de “Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros de Educação Infantil conveniados com o município de Curitiba”.

ser uma avaliação institucional, uma avaliação interna da unidade, conforme orientado pela SME. No entanto, para esta tese o ponto mais importante é o histórico da existência de uma avaliação que olha para a qualidade da oferta dos CMEIs, seja ela uma avaliação interna ou externa, o que mostra a existência de um movimento de reflexão sobre a qualidade nas unidades que compõem esta rede de ensino.

Após a definição pela RME de Curitiba como *lócus* de pesquisa e com os dados de matrícula do ano letivo de 2022, iniciou-se a seleção das unidades para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Primeiro foi realizado o mapeamento dos CMEIs e dos CEIs contratados que ofertavam creche e que atendiam os seguintes critérios: **i)** o primeiro eram unidades localizadas em no máximo um quilômetro de distância entre si (um CMEI e um CEI contratado); **ii)** o segundo que atendessem pelo menos uma turma de berçário (único, I ou II) e uma turma de maternal (único, I ou II). Esse último foi inserido pensando na estrutura de atendimento, que por vezes é modificada quando se atende turmas de berçário e turmas de maternal (0 a 3 anos).

Na sequência, foram extraídos do site do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (Ippuc) os dados de divisão das regionais do município, arruamento, localização dos CMEIs e CEIs contratados. Em seguida, esses dados foram conferidos e atualizados com os dados da SME. Após essa atualização, os CMEIs e CEIs contratados foram processados no programa de fonte aberta *Quantum Gis (QG/S)*. Depois, foi inserido como filtro, para essas unidades identificadas anteriormente, o requisito de atenderem pelo menos uma turma de berçário (berçário I, berçário II ou berçário único) e uma turma de maternal (maternal I, maternal II ou maternal único). A última etapa foi identificar os CEIs contratados que, no raio de abrangência de um quilômetro, se sobrepunham em relação ao raio de abrangência de também um quilômetro da localização dos CMEIs. A seguir apresentamos na FIGURA 3, um dos mapas processados com os filtros anteriormente descritos:

FIGURA 3 - MAPA DOS CMEIS E CEIS CONTRATADOS, COM RAIO DE UM QUILOMETRO DE ABRANGÊNCIA



LEGENDA:

- CEIS selecionados pelo critério da autora
- Área do raio de abrangência de 1 km dos CEIS
- CMEIS selecionados pelo critério da autora
- Área do raio de abrangência de 1 km dos CMEIS
- Divisa de Regionais Administrativas
- Arruamento de quadras

FONTE: A autora com colaboração de ARBIGAUS, Priscila Maynara, elaborado com base em dados do IPPUC (2022) e SME (2022).

Foram identificados sete pares de CMEIs e CEIs contratados por meio dessa análise, que não foram relacionados nem apontados no mapa para manter a confidencialidade dos nomes das unidades. Destes, os dois pares escolhidos foram: primeiro, um par do NRE que tinha o maior número de unidades, com fácil acesso por parte da pesquisadora, no qual a direção das duas unidades aceitou participar desta pesquisa. Segundo: um par de unidades que tivesse uma localização central no município, com fácil acesso por parte da pesquisadora, no qual a direção das duas unidades aceitou participar da pesquisa.

O critério da distância foi utilizado pela hipótese de que nesse recorte estariam sendo atendidas famílias que tivessem o mesmo perfil socioeconômico. Entretanto, os dados socioeconômicos das famílias não estão acessíveis, sendo somente os profissionais da SME que conseguem consultar. Nesse sentido, é importante destacar que existem limites de dados para a caracterização do perfil socioeconômico das famílias atendidas. Dessa forma, no Quadro 6 apresentamos o perfil apenas das pessoas que foram entrevistadas.

QUADRO 6 - COMPOSIÇÃO E RENDA DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

	CMEI A	CEI A	CMEI B	CEI B
	Renda familiar			
Família 1	R\$ 5.300,00 a R\$ 6.000,00	R\$ 1.900,00	R\$ 3.200,00 a R\$ 3.900,00	R\$ 3.200,00 a R\$ 3.900,00
Família 2	R\$ 1.001,00 a R\$ 1.750,00	R\$ 1.200,00	R\$ 2.400,00 a R\$ 3.200,00	Mais de R\$ 6.000,00
	Escolarização			
Família 1	Ensino superior completo com especialização	Ensino fundamental incompleto	Ensino médio completo	Ensino médio completo
Família 2	Ensino médio completo	Ensino fundamental incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior
	Idade da mãe			
Família 1	35 anos	23 anos	38 anos	38 anos
Família 2	26 anos	45 anos	25 anos	37 anos
	Moram na casa			
Família 1	Mãe e filho	Mãe, pai e três filhas	Mãe, pai e uma filha	Mãe e filho

	CMEI A	CEI A	CMEI B	CEI B
Família 2	Mãe e filho	Mãe, pai e três filhos	Mãe, pai e dois filhos	Mãe, pai e um filho

Fonte: A autora (2022).

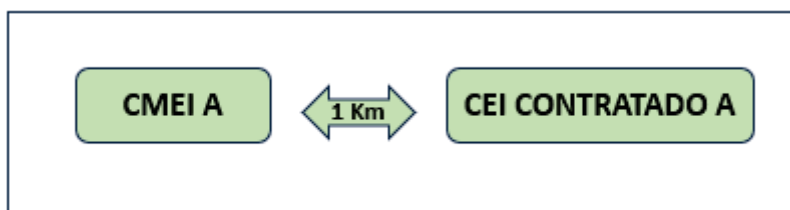
As famílias foram selecionadas pela direção das unidades, foi solicitado como critério para essa seleção que as diretoras chamassem para as entrevistas famílias que estivessem dentro do perfil socioeconômico que mais representasse a comunidade atendida na unidade. Observamos que existem famílias com perfil socioeconômico diferentes nos pares de unidades. O **PAR 1** teve, no CMEI A, a família que apresentou a maior renda, além das famílias 1 e 2 do CMEI A possuir trabalho com carteira registrada, porém com faixa salarial diferente. No CEI A, a faixa salarial das famílias é bem próxima e ambas trabalham informalmente. EM relação a formação, as famílias do CMEI A possuem maior formação que as do CEI A. EM relação a idade, ambas as unidades possuem mães com faixa etária próximas, sendo que a mãe com maior idade do CMEI A possui maior salário e maior formação e no CEI A, a mãe com maior idade – família 2 – possui o menor salário para um trabalho muito próximo da outra mãe – família 1 – . Na composição das famílias, as do CMEI A apresentaram mães solas e no CEI A, famílias nucleares. No **PAR 2** a família 2 do CEI B apresentou maior renda, as demais apresentaram a mesma faixa salarial, ambos com trabalho formal. Em relação a formação apresentaram o mesmo resultado da renda, ou seja, maior salário e maior formação da família 2 do CEI B. Quanto à composição familiar, as famílias do CMEI B apresentaram composição nuclear e as do CEI B, uma teve composição nuclear e uma com mãe solo. Observamos que existiu uma convergência entre maior entre formação e maior renda, assim como uma maior média de renda no Par 2. No entanto, para examinarmos de forma mais consistente o perfil das famílias precisaríamos de um número maior de entrevistadas, o que não foi possível devido ao tempo que a pesquisadora revê para coletar os dados. Esse é um aspecto da pesquisa que precisaria de mais dados para fazermos um comparativo entre as unidades públicas e as privadas contratadas.

3.2 OS PARES DE UNIDADE

Em relação aos CMEIs, ao observar as turmas das 230 unidades da RME constatou-se que aproximadamente 97% atendiam pelo menos uma turma de berçário (único, I ou II) e de maternal (único, I ou II). No caso dos CEIs contratados esse total foi de aproximadamente 75% das unidades.

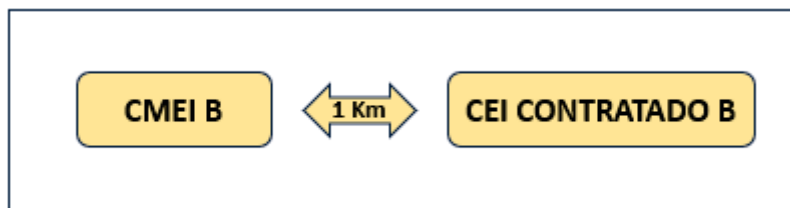
As quatro unidades selecionadas, sendo dois CMEIs e dois CEIs contratados com os quais formou-se dois pares, são denominados na pesquisa como **CMEI A** e **CEI CONTRATADO A (PAR 1)**, e **CMEI B** e **CEI CONTRATADO B (PAR 2)**, conforme as FIGURA 4 e FIGURA 5 a seguir:

FIGURA 4 - PRIMEIRO PAR DE ANÁLISE - CMEI 'A' E CEI CONTRATADO 'A' - PAR 1



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 5 - SEGUNDO PAR DE ANÁLISE - CMEI 'B' E CEI CONTRATADO 'B' – PAR 2



FONTE: A autora (2022).

PAR 1 - O CMEI A, localizado em uma região central do município, instituição pública da RME, atendia a duas turmas de berçário II, uma turma de maternal I, uma turma de maternal II, uma turma de pré único, uma turma de pré I e uma turma de pré II, perfazendo um total de 82 bebês e crianças em idade de creche e 92 crianças em idade de pré-escola. O CEI A contratado, localizado na mesma região central do CMEI A, é uma instituição privada sem fins de lucro que tem como mantenedora uma associação de religiosas. No ano da aplicação da pesquisa atendia a uma turma de berçário I, uma turma de berçário II, uma turma de maternal I, uma turma de maternal

II, uma turma de pré-único e uma turma de pré I. Essas unidades estavam dentro do raio de um quilômetro uma da outra.

PAR 2 - O CMEI B, localizado em um bairro com moradias populares ao sul do município de Curitiba, é uma instituição pública da RME que atendia a uma turma de berçário único, uma turma de maternal I, uma turma de maternal II, uma turma de pré I e uma turma de pré II. O número de bebês e crianças em idade de creche atendidas nesta unidade era de 55 e na pré-escola era de 64. O CEI B contratado, localizado na mesma região do CMEI B, é uma instituição privada com fins de lucro. Esta unidade atendia uma turma de berçário único, uma turma de berçário II, uma turma de maternal único, duas turmas de maternal I e uma turma de maternal II, totalizando 71 bebês e crianças matriculados.

As turmas foram organizadas pela SME considerando o corte etário de 31 de março, sendo utilizadas as datas do Quadro 7 para as matrículas do ano letivo de 2022:

QUADRO 7 - CORTE ETÁRIO DAS MATRÍCULAS EM CRECHES EM CURITIBA 2022

TURMA	BEBÊS NASCIDOS ENTRE	IDADE
BERÇÁRIO I	01/04/2021 A 31/03/2022	4 meses a 11 meses
BERÇÁRIO II	01/04/2020 A 31/03/2022	1 ano a 1 ano e 11 meses
BERÇÁRIO ÚNICO	FAIXA DE BI E BII	4 meses a 1 ano e 11 meses
MATERNAL I	01/04/2019 A 31/03/2020	2 anos a 2 anos e 11 meses
MATERNAL II	01/04/2018 A 31/03/2019	3 anos a 3 anos e 11 meses
MATERNAL ÚNICO	FAIXA ETÁRIA DE MI E MII	2 anos a 3 anos e 11 meses

FONTE: A Autora (2022), com base em dados da SME (2022).

Na **TABELA 2** a seguir, apresenta-se as turmas existentes em cada unidade com a quantidade de crianças matriculadas em novembro de 2022:

TABELA 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR TURMA NAS UNIDADES PESQUISADAS - NOVEMBRO 2022

		BI	BII	BU	MI	MII
Faixa etária das turmas		De 4 a 11 meses	De 1 ano a 1 ano e 11 meses	De 4 meses a 1 ano e 11 meses	De 2 anos a 3 anos	De 3 anos a 4 anos
CMEI A	Turmas	0	0	2	1	1
	Matrículas	0	0	36	18	26
CMEI B	Turmas	0	0	1	1	1
	Matrículas	0	0	18	21	18
CEI A	Turmas	1	1	0	1	1
	Matrículas	17	16	0	22	24
CEI B ²⁷	Turmas	1	1	0	1	1
	Matrículas	4	22	0	28	17

FONTE: A autora (2022), Com base nos dados da SME/DEI/DPI – Novembro/2022.

Destacamos que a diversidade dos instrumentos de coleta de dados a seguir apresentados foram utilizados no sentido de evidenciar os detalhes buscados em uma pesquisa qualitativa. Isto porque a pesquisa qualitativa está ligada ao nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2014).

Na segunda quinzena de outubro de 2022 entramos em contato com as direções das quatro unidades selecionadas para a pesquisa com o intuito de agendar uma reunião para apresentar a pesquisa e dirimir as dúvidas em relação à coleta de dados e à pesquisa em geral. Em seguida, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após aceite, iniciou-se a realização das entrevistas. Na referida reunião também foram apresentados os questionários direcionados às professoras e organizado com as diretoras a forma de distribuir e recolher os questionários, assim como também as visitas para observar e fotografar as unidades. Intercaladas com essas entrevistas, foram realizadas as entrevistas com quatro profissionais do DEI/SME que trabalham com essas unidades em diferentes demandas relacionadas aos CMEIs e CEIs contratados.

²⁷ Em relação à organização das turmas do CEI B contratado é importante destacar que a organização encontrada na unidade durante a visita da pesquisadora é diferente da organização de turmas informada pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações (DPEI) da SME. Ao questionar a diretora da unidade sobre a organização das turmas para a entrega dos questionários para as professoras, esta relatou que a unidade trabalhava com: 1 turma de BU, 1 turma de BII, 1 turma de MU, 1 turma de MI e 1 Turma de MII.

3.3 AS ENTREVISTAS

Ao utilizar essa técnica de comunicação verbal, tivemos como objetivo o de apreender dos entrevistados informações pertinentes ao tema desta pesquisa. A interação entre entrevistador e entrevistado é um meio privilegiado de interação e troca de informações. Isto porque a fala possui a capacidade única de revelar condições de vida e sistemas de crenças, além de transmitir as opiniões do grupo por meio de um porta-voz, refletindo suas condições históricas, socioeconômicas e culturais compartilhadas com o interlocutor (Minayo, 2015, p. 63). Nesse sentido, lançamos mão do recurso de um roteiro semiestruturado de perguntas abertas e fechadas para nortear a conversa.

Durante a realização das entrevistas a pesquisadora apresentou o TCLE para todos, detalhando a coleta de dados. Vale destacar que a pesquisadora foi bem recebida e que os(as) participantes responderam a todas as perguntas feitas, o que contribuiu para a compreensão de como é realizada a oferta dos bebês e crianças por meio dos CMEIs e CEIs contratados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para complementar as anotações de forma mais fidedigna.

Foram entrevistadas as diretoras, pedagogas e duas famílias de cada uma das unidades participantes das pesquisas. Assim como quatro profissionais do DEI/SME que trabalham com as demandas dos CEIs contratados e dos CMEIs, totalizando 20 entrevistados.

As entrevistas no **CEI A** contratado foram realizadas no espaço administrativo da unidade. A entrevista com a diretora foi na sala da direção, o ambiente estava calmo, era bem reservado o que permitiu uma longa interação e diálogo no qual todas as questões feitas pela pesquisadora à diretora foram respondidas. Além das anotações no roteiro de entrevista, foi realizada a gravação em áudio – duração de uma hora – para posterior transcrição. Na sequência foi agendada a entrevista com a pedagoga, esta foi realizada na sala da coordenação, o ambiente também estava tranquilo, todas as questões foram respondidas e a duração foi de 28 minutos. A entrevista com a família 1 aconteceu na sala da coordenação pedagógica. Neste dia a unidade estava comemorando o dia da diretora, conversamos com som de orações e homenagens das crianças e professoras para a diretora ao fundo do nosso diálogo. Apesar da dificuldade para ouvir a mãe que estava entrevistando, ela respondeu a todas as questões feitas e a conversa durou 19 minutos. Com a família 2 desta

unidade a conversa foi mais tranquila, realizada em um local mais reservado, atrás da secretaria da unidade. A mãe respondeu a todos os questionamentos realizados pela pesquisadora totalizando 20 minutos de conversa.

No **CMEI A** as entrevistas foram realizadas na sala da direção e na sala das professoras, ambos os ambientes estavam propícios para as conversas. A diretora foi entrevistada na sua sala, respondeu a todos os questionamentos realizados e a duração deste diálogo foi de 41 minutos. Já com a pedagoga da unidade a conversa durou 30 minutos, ela esteve bem disponível e respondeu a todas as questões. Com a família 1 a entrevista foi bem rápida, durando 10 minutos. Era horário de saída e a mãe já estava com seu bebê, prontos para irem para casa. Apesar das respostas sucintas às perguntas, todas foram prontamente respondidas. Com a família 2 a conversa foi mais tranquila, a mãe respondeu a todos os questionamentos e a duração desta foi de 14 minutos.

Nesse PAR de unidades – o **PAR 1** – a receptividade foi um elemento presente em todos os momentos. As direções permitiam a circulação da pesquisadora pelas unidades e em muitos momentos me deixaram sozinha nos espaços, demonstrando confiança nas minhas observações.

No **CEI B** contratado todas as entrevistas aconteceram na sala da direção. A **diretora** respondeu a todas as questões realizadas pela pesquisadora, detalhando suas respostas quando solicitada, tendo a duração de uma hora e 24 minutos. Apesar do local ser reservado e com boa acústica para a realização das conversas, na realização da entrevista com a **pedagoga** a diretora permaneceu na sala. Por vezes a pedagoga buscou a diretora para confirmar sua resposta ou pediu que ela completasse suas falas, o tempo dessa entrevista foi de 30 minutos. Nas entrevistas com as famílias a situação se repetiu. Na família 1, a mãe falou sobre o desejo de que a unidade tivesse espaço arborizado, com terra, para que os bebês e crianças brincassem e a diretora interferiu comentando que a unidade tinha uma horta. A entrevista foi retomada pela pesquisadora e a mãe continuou a responder sem se intimidar pela intervenção da diretora, ao final a duração da conversa foi de 17 minutos. A família 2, cuja mãe aguardava para ser entrevistada, também respondeu prontamente as questões a ela realizadas, tendo o mesmo tempo, 17 minutos, de duração. Apesar do olhar vigilante da diretora, todos responderam aos questionamentos realizados.

No **CMEI B** as entrevistas com a diretora e as famílias foram realizadas na sala da direção e com a pedagoga na sala da coordenação. A entrevista com a diretora foi tranquila, ela esteve bem receptiva à presença da pesquisadora, respondeu todas as questões realizadas, sendo a duração da conversa de 1 hora e 10 minutos, por muitas vezes frisou o fato de ter iniciado a pouco tempo como diretora da unidade. Com a pedagoga a entrevista teve uma duração maior – 1 hora e 35 minutos – e ela respondeu aos questionamentos com muito detalhamento, suscitando mais perguntas por parte da pesquisadora. Em muitos momentos foi percebido que existia um desconforto/desencontro entre a diretora e a pedagoga. Na entrevista com a família 1 a mãe falou sobre todas as questões que foram solicitadas de forma bem espontânea, tendo o diálogo a duração de 16 minutos. Com a família 2 a entrevista teve uma duração maior – de 30 minutos – onde a mãe foi mais detalhista ao elaborar as suas respostas, relatando sobre problemas acontecidos no CMEI e com a direção anterior da unidade, reportados ao NRE para providências.

No **PAR 2** as diretoras se demonstraram um pouco mais preocupadas com a presença da pesquisadora, em muitos momentos se justificando das situações que foram encontradas no decorrer das visitas.

As entrevistas com os profissionais da equipe do DEI/SME foram realizadas na sala de reuniões do próprio departamento. Todos que foram entrevistados responderam às questões com detalhamento, complementando quando a pesquisadora solicitava mais alguma informação. Ao total foram realizadas 3 horas e 29 minutos de conversa com esses profissionais, sendo: com o profissional 1, 1 hora e 30 minutos, com o profissional 2, 45 minutos, com o profissional 3, 1 hora e 19 minutos e com o profissional 4, 55 minutos.

Ao término das entrevistas, os áudios coletados foram transcritos pela pesquisadora, totalizando 12 horas e 56 minutos de gravação e aproximadamente 130 laudas de falas transcritas. Essas falas foram organizadas em um primeiro momento por perguntas e respostas de cada participante. Na sequência, foram organizadas por tema e função do participante na unidade, sendo exaustivamente esmiuçadas para a seleção dos trechos mais significativos a serem examinados e cotejados na construção das análises realizadas, obtendo os dados verbais²⁸.

²⁸ As falas das entrevistas inseridas nesta tese tiveram os vícios de linguagem utilizados pelos participantes retirados, mantendo o mérito das respostas, buscando adequar os trechos transcritos à norma culta da língua portuguesa.

3.4 OS QUESTIONÁRIOS

Em relação aos questionários, estes foram respondidos por todas as professoras que trabalhavam com turmas de 0 a 3 anos de idade nas unidades participantes, totalizando 41 professoras²⁹. Em relação à entrega e coleta dos questionários, no **PAR 1** a pesquisadora teve autorização para conversar com as professoras e explicar a pesquisa antes de entregar o questionário e o TCLE. Já no **PAR 2** de unidades os questionários e TCLE foram deixados com as respectivas diretoras e recolhidos posteriormente. Na sequência as respostas foram sistematizadas em planilhas e analisadas.

As turmas de 0 a 3 anos na RME seguem a seguinte denominação: Berçário I (BI), Berçário II (BII) e Berçário Único (BU), bem como as de Maternal I (MI), Maternal II (MII) e Maternal Único (MU) dos CMEIs e CEIs contratados participantes da pesquisa.

Em relação ao retorno dos questionários, todas as 41 professoras selecionadas para participar desta pesquisa responderam o mesmo. No entanto, foram observadas denominações diferentes para a função conforme TABELA 3:

TABELA 3 - DENOMINAÇÕES DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B

CMEI/ CEI	N.º de profissionais da educação		N.º de Professora Regente		N.º de Professora Auxiliar		N.º de Atendente	
CEI A	12	50%	04	16,7%	08	33,3	00	0%
CEI B	09	50%	05	27,8%	03	16,7	01	5,5%
CMEI A	12	50%	12	50%	00	0%	00	0%
CMEI B	08	50%	08	50%	00	0%	00	0%
TOTAL	41	100%	29	70,8%	11	26,8%	01	2,4%

Fonte: A autora, a partir dos dados dos questionários (2022).

Sobre a aplicação dos questionários às professoras, no CMEI A e no CEI A contratado, houve abertura das diretoras para que a pesquisadora pudesse conversar com as professoras, dirimir suas dúvidas, sendo a própria pesquisadora responsável

²⁹ Sempre que nos referimos à categoria dos profissionais da educação utilizamos o gênero feminino porque em todas as unidades eram mulheres que trabalhavam nas turmas de creche.

por aplicar o questionário. No CMEI A isso aconteceu nos momentos de hora-atividade das professoras, a diretora disponibilizou o cronograma para que a pesquisadora pudesse organizar as idas na unidade de acordo com ele. No CEI A contratado a pedagoga marcou as datas nas quais a pesquisadora poderia ir à unidade e foi chamando as professoras nas suas salas, uma de cada vez, para conversar e responder o questionário. Por essa possibilidade de falar sobre a pesquisa com cada uma das professoras a pesquisadora foi mais vezes até essas unidades para realizar a coleta desses dados. Em relação ao CMEI B e ao CEI B contratado, as diretoras julgaram ser mais pertinente para a unidade elas mesmas entregarem os questionários para as professoras responderem. Desta forma, a pesquisadora explicou para elas as informações contidas no instrumento de coleta de dados e no TCLE para que passassem às professoras quando realizassem a entrega dos questionários. Em seguida, a pesquisadora e as diretoras combinaram uma data para o recolhimento dos questionários. Após a coleta, os dados dos questionários foram sistematizados em planilhas por unidade.

3.5 AS VISITAS E OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Com o intuito de realizar a coleta de dados visuais, foram fotografados os espaços internos e externos das unidades, resultando em um total de 392 fotos. Além disso, a pesquisadora registrou suas observações sobre o que foi presenciado durante as visitas em um diário de campo.

Para orientar a análise dos dados, desenvolvemos uma matriz na qual consideramos os elementos descritos na Deliberação do CME de Curitiba N.º 01/2019, os quais delineiam os requisitos estruturais essenciais para o funcionamento de uma instituição de EI que será apresentada de forma detalhada no subtítulo 3.7. Para complementar, foram incorporados aos elementos da Deliberação, indicadores baseados nas normas estabelecidas na Resolução SESA/PR N.º 01/2005 e nos PNQ/2018, possíveis de serem verificados com o material coletado nas unidades.

Quanto às visitas nas unidades para observar e fotografar os espaços, estas foram realizadas utilizando o roteiro de visita para nortear o olhar. Em seguida, as fotos foram organizadas por unidade, assim como os registros das observações da pesquisadora. Após, as fotos foram organizadas e categorizadas de acordo com os

itens da matriz de análise proposta nesta pesquisa, baseada na Deliberação do CME de Curitiba N.º 01/2019 e na Resolução SESA/PR N.º 01/2005, que está detalhada no capítulo 5.

3.6 OS DOCUMENTOS

Para análise documental utilizamos os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CMEIs A e B e dos CEIs A e B contratados vigentes nas unidades no ano letivo de 2022. Dispomos também de outro documento, o qual lançamos mão para realizar a análise dos indicadores definidos na categoria Espaço físico/infraestrutura que foram as plantas técnicas das unidades, bem como da legislação que norteia o trabalho educativo com a EI.

Em relação aos PPPs das unidades, realizamos várias leituras para buscar identificar se o conteúdo destes documentos correspondia ao que é normatizado nas DCNEIs/2009. Sistematizamos os sumários desses documentos para realizarmos uma primeira avaliação. Na sequência elaboramos um quadro com os elementos que são apontados da Deliberação do CME N.º 01/2019 e que devem estar contemplados nos documentos das unidades. Estes elementos foram analisados levando em consideração as DCNEIs/2009, o Currículo do município para a EI/2020, os Cadernos Pedagógicos e materiais orientadores produzidos pela RME, assim como pesquisas que tratam do tema.

Os PPPs das unidades foram examinados em cada um dos indicadores, considerando se este constava no documento; se não constava; se constava, mas não apresentava o referencial teórico; se constava e apresentava o referencial teórico; se constava parcialmente e sem referência. Em seguida, os indicadores que ficaram com o resultado mais parecido em todas as unidades foram examinados com maior detalhe pela pesquisadora.

3.7 O QUE OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA CRECHE?

Esta foi a pergunta norteadora das definições em relação ao que seria utilizado para examinar as condições de qualidade da oferta da creche nesta pesquisa. Parece irrelevante, mas como vimos anteriormente neste capítulo, são

muitas as dimensões, os aspectos, os elementos e os indicadores que podem ser analisados quando tratamos da qualidade da EI. Nesse sentido, após compreender que as dimensões intraescolares³⁰ são as que têm maior potencial de demonstrar o que acontece no cotidiano das unidades, consultamos as normas orientadoras relacionadas a essas dimensões no nível estadual e municipal, além das nacionais. Isto porque, a política pública está ancorada em um tripé³¹, sendo um dos elementos essenciais a norma de caráter mandatório. Com esse propósito, examinamos a Resolução SESA N.º 162/2005, que aprova as normas técnicas e estabelece as exigências sanitárias para os Centros de Educação Infantil em funcionamento no estado do Paraná e a Deliberação CME de Curitiba N.º 01/2019, que trata das normas e princípios para a EI no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba (Sismen).

No que concerne à Resolução da SESA, que define parâmetros relacionados a diversos elementos sobre a infraestrutura das edificações, a descrição de como deve ser a metragem e o aspecto dos espaços, compreendemos que esta é uma norma relevante à medida que delinea condições a serem cumpridas pelas instituições de EI sobre a infraestrutura mínima necessária para a oferta da creche. O mesmo acontece com a Deliberação do CME. No entanto, foi necessário escolher alguns dentre tantos aspectos que são contemplados nessas legislações. Para essa escolha, definimos três categorias como essenciais à nossa análise. A primeira está relacionada aos Profissionais da Educação, a segunda ao Espaço físico/infraestrutura, e a terceira à Gestão pedagógica. Nessas três categorias, procuramos abarcar elementos encontrados nas diferentes leituras e documentos relacionados à qualidade e às condições de qualidade para a EI, em especial à creche. E, a partir das normas e legislações, elaboramos três matrizes de análise, sendo uma para cada categoria.

Primeira categoria - Profissionais da Educação:

Para a categoria Profissionais da Educação, analisamos dados referentes às professoras que trabalhavam com as turmas da faixa etária da creche nas instituições pesquisadas. Para tanto, consideramos como critérios: i) a formação inicial, ii) valorização profissional e condições de trabalho docente. Examinamos ambos os critérios sob a luz do que é estabelecido na legislação vigente a partir de matriz

³⁰ Dourado, Oliveira e Santos (2007).

³¹ O tripé são as normas, o financiamento e a fiscalização (Correa, 2011).

elaborada para esse fim. A seguir apresentamos o Quadro 8 que mostra a matriz de análise:

QUADRO 8 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CRITÉRIO	O QUE A LEGISLAÇÃO ESTABELECE	DOCUMENTOS
Formação inicial	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.	Art. 62 da LDBEN/1996
	O profissional para atuar na docência da educação infantil deve ter sua formação em nível superior, em curso de Licenciatura plena, admitida como formação mínima para atuação do magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Parágrafo único: para atendimento da educação infantil, conforme caput deste artigo, deverá haver no mínimo um profissional docente para cada turma.	Art. 18 da Deliberação CME n.º 01/2019
Valorização profissional e condições de trabalho docente	Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - Condições adequadas de trabalho.	Art. 67 da LDBEN/1996
	Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.	Art. 2, § 4º da-Lei Federal n.º 11.738/2008
	A instituição garantirá carga horária semanal destinada a estudo e planejamento pedagógico para professores, de acordo com a legislação vigente.	Art. 23 da Deliberação CME n.º 01/2019
	A instituição promoverá, sob coordenação administrativo-pedagógica, o aperfeiçoamento dos profissionais de educação infantil, em exercício, de modo a viabilizar a formação continuada em serviço	Art. 24 da Deliberação CME n.º 01/2019
	Para compor o atendimento de cada turma, poderá admitir o profissional auxiliar, com formação mínima de ensino médio, desde que não atue sozinho, em nenhum momento com a turma	Art. 19 da Deliberação CME n.º 01/2019

FONTE: A autora (2024), com base na: LDBEN/1996, Deliberação CME n.º 01/2019 e Lei Federal n.º 11.738/2008.

Segunda categoria - Espaço físico/infraestrutura:

Em relação à categoria Espaço físico/infraestrutura, estabelecemos como critérios de análise os elementos estabelecidos na Deliberação CME n.º 01/2019 que tratam da estrutura básica que as instituições de EI devem garantir, considerando a indissociabilidade do cuidar e educar conforme estabelecido nas DCNEIs/2009. Para cada critério foram selecionados indicadores embasados na Resolução SESA/PR n.º 162/2005. No Quadro 9 apresentamos a matriz de análise para examinar esta categoria:

QUADRO 9 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA ESPAÇO FÍSICO / INFRAESTRUTURA

Elementos da Deliberação CME n.º 01/2019 – Indicadores
1. Espaço para a recepção.
2. Espaço para os trabalhadores da educação e para os servidores administrativos.
3. Berçário com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, local para higienização com balcão para troca de fraldas, espaço para banho e pia.
4. Sala para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário, equipamentos, materiais didático e pedagógico adequados.
5. Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, de saúde, de higiene e de segurança, nos casos de oferecimento de alimentação.
6. Instalações sanitárias completas suficientes e próprias para o uso das crianças.
7. Instalações sanitárias para uso exclusivo dos adultos.
8. Instalações sanitárias com acessibilidade e infraestrutura ambiental.
9. Edificações com acessibilidade arquitetônica nas instalações internas e externas, conforme normas técnicas vigentes.
10. Área coberta para as atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento do grupo.
11. Áreas ao ar livre, incluindo áreas verdes, possibilitando o desenvolvimento de atividades educativas por todo o grupo.

Fonte: A autora (2024), com base na Deliberação CME n.º 01/2019.

Terceira categoria - Gestão Pedagógica:

Para examinar a categoria da Gestão pedagógica, optamos por analisar os Projetos Político-Pedagógicos das unidades participantes desta pesquisa. Dessa forma, selecionamos como critérios os elementos que as instituições pertencentes ao Sismen precisam atender em relação a assegurar o que é normatizado nas DCNEIs/2009. Com o intuito de examinar os PPPs dos CMEIs A e B e dos CEIs A e B contratados, organizamos a matriz apresentada a seguir no Quadro 10:

QUADRO 10 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA GESTÃO PEDAGÓGICA

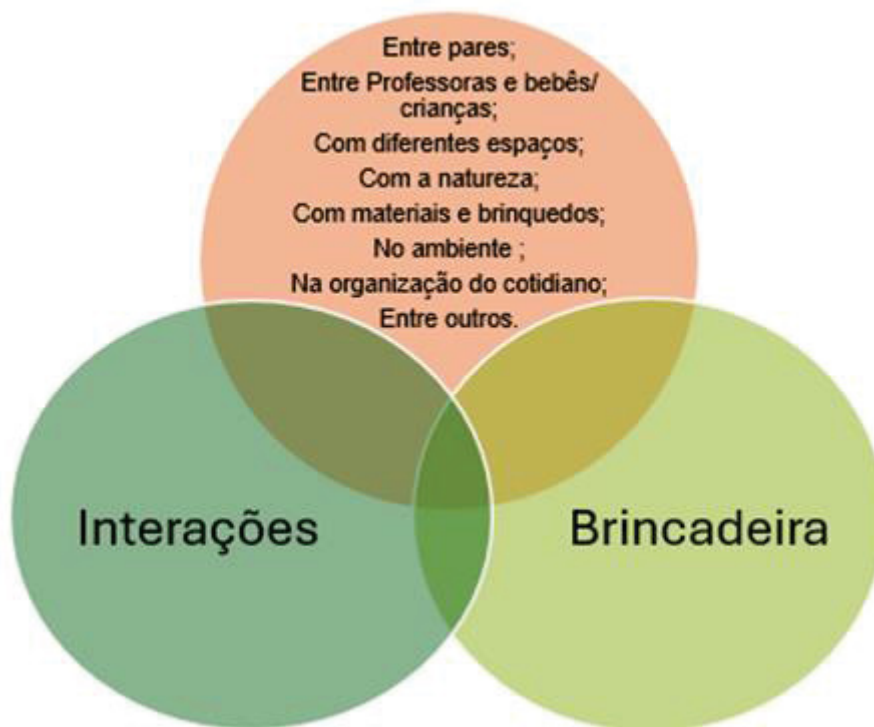
Itens Deliberação CME n.º 01/2019
1. Concepção de infância
2. Concepção de crianças
3. Concepções de aprendizagem
4. Concepções de desenvolvimento humano
5. Concepções de educar e sua articulação no desenvolvimento da ação pedagógica
6. Características e expectativas da população atendida, dos profissionais, da comunidade
7. Regime de funcionamento
8. Calendário do trabalho educacional
9. Descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos
10. Relação do número de crianças por professora
11. Currículo da educação infantil
12. Organização didática
13. Definição dos mecanismos de participação da família
14. Princípios democráticos na gestão da instituição
15. Articulação da EI com o EF
16. Avaliação do desenvolvimento integral da criança
17. Articulação da instituição com outros segmentos da sociedade
18. Avaliação Institucional
19. Formação continuada dos profissionais da instituição

FONTE: A autora (2024), com base na Deliberação do CME de Curitiba N.º 1/2019.

Após a definição das categorias a serem analisadas nesta tese, selecionamos a lente que nos auxiliou a visualizar os indicadores e examiná-los. Vale destacar que segundo Arelaro (2017, p. 17), quando avaliamos as políticas públicas educacionais, podemos considerar três critérios: i) o primeiro, ligado à democratização do acesso, como materialização do direito de todos/as; ii) o segundo, ligado à qualidade da oferta, que demanda um projeto pedagógico consistente e condições de trabalho dos/as professores/as (salário, jornada de trabalho, razão professor/a x estudante por turma, materiais e equipamentos disponíveis e diversificados) próprios da função educacional, condição para a permanência dos estudantes nos sistemas de ensino, e iii) o terceiro à gestão democrática, que é um princípio educacional e um modo de participação das pessoas na elaboração, acompanhamento e avaliação das propostas de políticas públicas.

Para esta tese a nossa lente está formatada para examinarmos as condições de qualidade das creches sob a ótica da garantia das oportunidades educacionais para bebês/crianças. Nessa perspectiva, utilizaremos os eixos definidos na DCNEIs/2009 – Interações e Brincadeira – para analisar as categorias e os dados empíricos de cada uma delas.

FIGURA 6 - ELEMENTOS DE ANÁLISE PARA AS GARANTIAS DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.



FONTE: A autora (2022).

Para tanto, detalhamos as matrizes e as análises dos indicadores no capítulo 5, apresentando os aspectos mais expressivos de cada uma das categorias examinadas em cada uma das instituições participantes.

4 POLÍTICA DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Com as crianças, aprendemos que é preciso buscar a história passada para que o presente de hoje possa ser mudado e para que também um outro futuro, diferente daquele anunciado numa versão determinista, possa ser realizado
(Kramer, 2007, p. 169).

Este capítulo tem como propósito apresentar o caminho que a política educacional destinada à Educação Infantil do município de Curitiba percorreu até chegar na oferta dual em instituições públicas e privadas contratadas. Para tanto, subdividimos o capítulo em três partes, a primeira traz uma abordagem mais histórica no início da oferta da educação infantil/creche no município, a segunda parte conta como é essa oferta no ano de aplicação da pesquisa (2022), e a terceira aborda a forma como o município organiza o cadastramento dos bebês e crianças na lista de espera e como faz a priorização das vagas existentes nas unidades.

4.1 O INÍCIO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

O atendimento às crianças da EI no município de Curitiba, assim como em outros do Brasil, nasceu vinculado à filantropia e à assistência. A primeira escola a atender crianças de 0 a 6 anos – Escola Maternal Annette Macedo³² – foi fundada em 1928 e era mantida pela Sociedade Socorro aos Necessitados a qual possuía cunho filantrópico. Este atendimento era voltado às crianças pobres e desprovidas de cuidados maternos, demonstrando uma visão assistencialista da EI (Sebastiani, 1996). No período entre 1940 e 1960 surgiram outras iniciativas de entidades sociais de cunho filantrópico que colocaram em funcionamento mais 17 creches (Ippuc, 1992).

Pesquisas (Souza; Kramer, 1991; Sebastiani, 1996) apontam que, no final da década de 1960 e decorrer da década de 1970, são iniciadas uma série de ações oficiais de atendimento à infância, impulsionadas pelas transformações sociais, pelo crescimento dos centros urbanos e pelas iniciativas de organismos internacionais

³² A Escola Maternal Annette Macedo continua em funcionamento e é um dos CEIs contratados pela SME em 2022 para atender crianças da EI.

como o Fundo Internacional de Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e em âmbito nacional no MEC. Vale destacar que muitas delas não tinham sua origem vinculada ao poder público municipal, ou seja, a creche foi implementada com cunho assistencialista e pela iniciativa privada, organizada pela sociedade civil do município.

No ano de 1976 o município de Curitiba começa a assumir a oferta da EI para crianças de 0 a 6 anos. Esse movimento aconteceu em função da aprovação do Plano de Desfavelamento³³, coordenado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (Ippuc), que tinha como objetivo transferir a população moradora das favelas para alguns bairros da cidade, movimento vinculado ao planejamento de urbanização da cidade, no qual iniciou o serviço de creches. Nesta proposta, além das moradias, se inseriu também outros serviços públicos próximo dos conjuntos habitacionais como a criação de creches que, em 1979, perfaziam um total de 10 unidades. A oferta pública desse período era ligada à concepção assistencialista de atendimento, sendo destinada às crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, liberando-as para o trabalho fora de casa (Sebastiani, 1996, p. 25).

Paralelo a esses acontecimentos, no período associado ao fim da ditadura cívico-militar e dos movimentos sociais que clamavam à redemocratização do país, estiveram na administração do município os prefeitos Saul Raiz (1975-1978), Jaime Lerner (1979-1982) que assume a prefeitura pela segunda vez, sendo indicado pelo governador, o militar Ney Amintas de Barros Braga. Após, assumiu a prefeitura Maurício Fruet (1983-1985). O primeiro prefeito eleito do município foi Roberto Requião de Mello e Silva (1986-1988).

É durante a gestão de Jaime Lerner, em 1979, que o Movimento de Associações de Curitiba pressiona a prefeitura, encaminhando suas reivindicações, dentre elas a construção de novas creches, havendo a promessa por parte da mesma de construir, via sistema de mutirão, 10 novas creches nas áreas de favelas (Sebastiani, 1996). A autora relata que houve muita discussão e mobilização das associações em relação à proposta da PMC, pois consideravam que ela não atendia as necessidades da população, o que resultou na criação do Movimento de Creches.

³³ Lei Municipal n.º 5.358 de 31 de maio de 1976. A referida lei apresenta em seu texto dois objetivos: “I - Erradicação das favelas, mediante a mudança das famílias para casas a serem construídas em locais fixados pela Prefeitura. II - Adaptação das famílias ao seu novo meio ambiente, educando-as para a sua integração social. (Curitiba, 1976)”. Os conjuntos habitacionais foram produzidos pela Companhia de Habitacional Popular de Curitiba (Cohab CT). Foram retiradas mais de 1.500 famílias de 22 favelas e alocadas em conjuntos habitacionais na Vila Nossa Senhora da Luz.

Representantes desse Conselho das associações encaminharam ao Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) suas reivindicações, todavia essas foram ignoradas pela prefeitura (Rosa, 1991). Esta autora destaca que, em 1980, foi realizada uma reunião comunitária para a qual foram chamados representantes da prefeitura que não compareceram.

Com o aumento da demanda por creche, a PMC volta a preocupar-se com propostas para esse atendimento. Em 1980, com auxílio do governo federal por meio da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem), com o Programa dos Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade (Cemics), a PMC implantou 10 Cemics, atendendo crianças de 0 a 12 anos. Frente ao número insuficiente de creches em relação à demanda, o Ippuc e o DDS elaboram em 1980 o Módulo de Atendimento Infantil. Voltado ao atendimento de crianças e adolescentes, nesta proposta cada Módulo abrangeria a área de 10 mil habitantes e teria: **i)** uma Unidade Central, atendendo 170 crianças de 0 a 14 anos; **ii)** 4 Creches Recreio atendendo crianças de 3 a 14 anos; **iii)** 10 Creches de Vizinhança, sendo 10 crianças de 0 a 6 anos, atendidas por uma mãe em sua respectiva casa; **iv)** 5 áreas com Programação de Rua, atendendo 30 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (Sebastiani, 1996).

Apesar de o projeto não ter sido implementado na íntegra pela PMC, ele é considerado por Sebastiani (1996, p. 32) como “[...] a matriz metodológica da política a ser desenvolvida nessa área”. A autora ressalta que as concepções de desenvolvimento infantil, criança e creche nas quais o projeto foi desenvolvido enfatizam esse espaço como sendo de cuidados e guarda dessa população e até 1982 as propostas que se seguiram foram pensadas com essas concepções.

Na gestão de Maurício Fruet (1983-1985), o Movimento de Creches voltou a pressionar e as Associações de Moradores reivindicavam mais creches nas periferias da cidade. No documento “A creche que queremos”, elaborado em 1983, resultado da discussão feita por representantes das Associações de Moradores de diferentes grupos da cidade e do Movimento 8 de Março, foram apresentados pontos de reivindicações das comunidades relacionados às creches. O referido documento foi entregue ao prefeito no mesmo ano. Em resposta ouviram que a prefeitura não tinha verba e que novas construções só aconteceriam no ano seguinte. Apesar da abertura dessa gestão para ouvir a população dos bairros, pouco foi efetivamente realizado em relação às creches. Neste mesmo ano, o Movimento de Associações de Bairros (MAB) criou a Comissão de Creche do MAB que, após levantamento das necessidades em

vilas dos bairros, identificou que seria necessário construir mais 37 creches nas vilas para atender a demanda (Garcia, 1990; Sebastiani, 1996).

No Plano de Governo para a cidade desse período, dentre os programas de atendimento à infância, sob a concepção de atendimento ao menor carente, estavam o Programa Creche e o Programa Mãe Solidária. No primeiro o objetivo foi de ampliação das vagas por meio da ampliação física de unidades já existentes e, no segundo, as crianças de 0 a 6 anos eram atendidas por uma mãe em sua respectiva residência, solução de baixo custo disseminada nesse período (Sebastiani, 1996).

Em 1983, o Programa Creche foi implementado, muito por pressão popular das associações de moradores dos bairros e vilas, que depois da negativa do governo municipal, realizaram um levantamento em relação ao número de creches que seriam necessárias para atender as crianças desses territórios. Na justificativa do Programa dois fatores foram considerados, o primeiro de que a creche era um local importante para atender as famílias de nível socioeconômico baixo e, o segundo, de que as mães pertencentes a essas comunidades precisavam trabalhar para completar a renda familiar. A instituição era apresentada como uma boa alternativa para atender as necessidades de alimentação, higiene e atendimento odontológico (Sebastiani, 1996). Importante ressaltar que as políticas educacionais envolvem "[...] conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não" (Souza, 2017, p. 76).

Esse foi um período no qual houve um esforço no sentido de atender a necessidade de ampliação do número de creches com a participação comunitária e o aperfeiçoamento dos funcionários. O primeiro concurso público para a contratação de profissionais para as creches foi realizado em 1985.

Com a reforma administrativa realizada na gestão de 1986 a 1989 cria-se a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social (SMDS), a qual passa a ter a responsabilidade sobre as creches que são alocadas no Departamento de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes.

Na gestão do prefeito Roberto Requião (1986-1988) é realizada uma reforma administrativa na prefeitura e os Departamentos são alterados para Secretarias, o então DDS se transforma na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), ficando as creches sob a gestão desta secretaria alocada no Departamento de Atendimento à Criança e ao Adolescente. O Plano de governo para a infância dessa

gestão foi o primeiro a detalhar as propostas para o trabalho das creches, elaborando o Manual de Orientações Técnico-administrativas do Programa Creche em 1986. Apesar da iniciativa para definir um trabalho mais específico para as creches – o modo como foi organizado, sendo que psicólogos, pedagogos e assistentes sociais responderiam pela orientação da implantação do Manual em determinado grupo de creches, assumindo a sua função e a dos outros dois profissionais, mesmo sem a qualificação para tal área – a proposta do trabalho era feita através de tema integrador e não tinha conceitos claros sobre o que seria desenvolvido nas unidades. No período de 1986 a 1988 foram colocadas em funcionamento 49 creches, o que resultou em 5.700 novas vagas e a construção de 12 novas unidades que foram finalizadas entre 1989 e 1990. Em relação às 13 Creches de Vizinhança que existiam nesse período, 2 foram assumidas totalmente pela PMC e nas demais a PMC assumiu as responsabilidades em relação aos funcionários e a alimentação, as demais responsabilidades continuaram a cargo das Associações de Moradores (Sebastiani, 1996).

Na gestão do prefeito Jaime Lerner (1989-1992) que assumiu a prefeitura pela terceira vez, mas sendo essa a primeira por eleição popular, a primeira ação em relação às creches foi a de mudar a gestão destas para a Secretaria Municipal do Menor (SMM). Destaca-se que essa gestão é a primeira após o reconhecimento na qual o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos é reconhecido na CF/1988.

Em 1990 acontece o I Seminário Metropolitano de Educação Pré-escolar, sendo uma iniciativa da SMM, SME e do Projeto Araucária, realizado nos auditórios da Universidade Federal do Paraná. Neste ano foi editado o documento Programa Municipal de Expansão da Pré-escola da Prefeitura Municipal de Curitiba 1989/1992, iniciando nessa época que professores concursados pela SME começaram a trabalhar nas creches (Curitiba, 2010).

Em 1991 as creches passam para a responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança (SMCR), sendo assumida pela então primeira-dama Fani Lerner. A importância do Projeto Araucária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas creches é destacada em pesquisas. (Sebastiani, 1996; Giacomiti, 2012).

O Departamento de Atendimento Infantil, responsável pelas creches na gestão Lerner, elaborou a Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos. Nesse documento foram estabelecidos cinco objetivos a serem cumpridos durante a gestão:

1. estruturar a rede de creches de modo a dar cobertura de atendimento;
2. tratar prioritariamente o atendimento à faixa etária de 0 a 2 anos, considerando a demanda e visto que essa fase é determinante no processo de desenvolvimento da criança;
3. assegurar um espaço de educação e desenvolvimento da criança, superando a perspectiva da guarda e dos cuidados físicos;
4. ampliar a função sócio-educativa da creche junto às famílias e comunidade, enquanto espaço de participação social;
5. apoiar iniciativas comunitárias na área de atendimento infantil, como forma de assegurar as condições básicas de atendimento e ampliar a oferta de vagas (Curitiba, 1989, p. 2 apud Sebastiani, 1996, p. 47).

Sebastiani (1996) avaliou cada um dos cinco objetivos e aponta, em relação ao primeiro, a construção de 8 creches e mais 12 que foram colocadas em funcionamento; quanto ao segundo foi alterado o projeto físico das unidades, ampliando o número da oferta de 120 para 135 vagas, passando de 1 para 2 berçários; para o terceiro objetivo o destaque foi o convênio com o Projeto Araucária, sendo elaborada a primeira proposta pedagógica e o desenvolvimento de um programa de capacitação de recursos humanos e a inserção de professores da Educação para trabalhar com as crianças da pré-escola nas creches; no quarto objetivo a autora destaca que não houve nenhuma iniciativa; para o quinto objetivo foram iniciados dois programas, sendo eles o Programa de Apoio às creches comunitárias e o Programa Vale Creche. A autora aponta que das 77 creches comunitárias existentes, 44 tinham convênio com o Programa de Apoio, o Vale-Creche manteve 11 creches e deu apoio técnico e financeiro a mais 15 creches. A PMC também assumiu mais 8 Creches de Vizinhança, incorporando-as à rede pública. (Sebastiani, 1996)

A gestão do prefeito Rafael Valdomiro Greca de Macedo (1993-1996), manteve para a organização das creches a mesma estrutura e objetivos da gestão anterior. Nesse período, são realizadas publicações como o “Caderno Pedagógico” no qual constavam orientações e sugestões com enfoque no trabalho com as datas comemorativas, a da revista “Proposta Pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos” e o “Caderno de Pesquisa” publicado em 1995 (Mantagute, 2017).

Na primeira gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2000), além do reconhecimento do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, tinha sido aprovada a LDBEN/1996, reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Durante essa gestão foi publicado o documento denominado de Política de Educação Infantil, que trazia informações sobre a legislação vigente e reconhecia a importância da proposta pedagógica dessa etapa para integrar as ações de educação

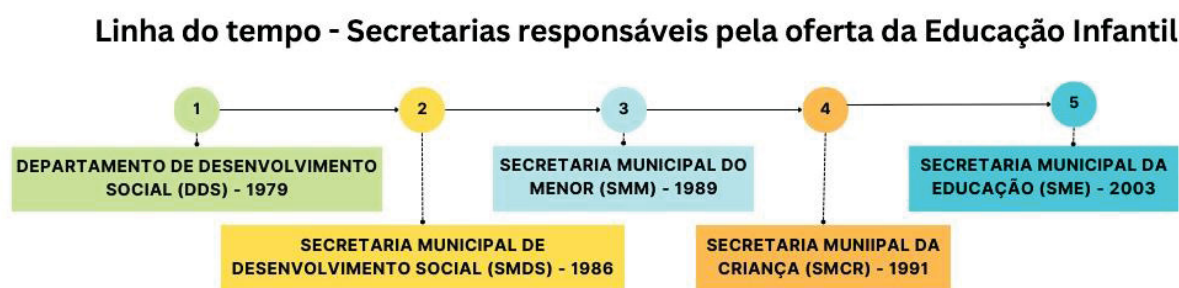
e cuidado das crianças. No entanto, para ampliar o atendimento foram construídas apenas mais 4 creches nesta gestão, além das 129 unidades já existentes.

Na segunda gestão de Taniguchi (2001-2004), o então prefeito ainda mantinha o atendimento da Educação Infantil sob a responsabilidade de duas secretarias, a SMCR que administrava as creches e a SME que atendia a pré-escola nas escolas e cedia professoras para trabalhar com a pré-escola nas creches. Somente em 2003 foi efetuada a transição das creches da SMCR para a administração da SME, demanda imposta pela LDBEN/1996 e efetivada tardiamente pela PMC, pois conforme consta nas disposições transitórias da referida lei, as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas deveriam ser integradas ao respectivo sistema de ensino até o ano de 1999 (LDBEN n.º 9.394/1996, Art. 89).

Nesse período foram inauguradas mais 4 creches, perfazendo um total de 137 unidades na rede própria do município. A Lei n.º 10.644 de 03 de abril de 2003 extinguiu a SMCR e as creches antes vinculadas à área assistencial passaram a fazer parte da RME de Curitiba com a publicação do Decreto n.º 374 de 15 de abril de 2003.

A seguir, na FIGURA 7, apresenta-se uma linha do tempo do percurso da Educação Infantil na rede oficial do município até chegar a SME:

FIGURA 7 - LINHA DO TEMPO DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS QUE ADMINISTRARAM O ATENDIMENTO À EI.



FONTE: A autora (2022).

Observa-se que somente depois de 7 anos da aprovação da LDBEN/1996 o município transferiu a administração das creches da assistência social para a educação, o que ocorre de forma tardia, uma vez que na referida lei esse processo de inclusão das creches no SME deveria finalizar em 1999.

A seguir, abordamos a EI sob a administração da SME detalhando a forma como a política educacional dessa etapa vem sendo conduzida.

4.2 A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA SOB A ADMINISTRAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

A administração das creches pela SME, que iniciou em 2003, manteve as profissionais da carreira de Educador Social trabalhando com os bebês e crianças em período integral de oito horas. No entanto, ampliou o número de professoras da carreira de Docente trabalhando no período da manhã com as turmas de pré-escola. Essa organização ainda está presente nos CMEIs que possuem turmas da faixa etária de 4 a 5 anos, mas com a possibilidade de a professora da carreira de docente trabalhar pela manhã e à tarde na mesma unidade. No capítulo cinco abordamos essa diferença entre as carreiras de forma mais detalhada.

Com o fim da gestão de Taniguchi, se inicia a primeira gestão 2005-2008 do então prefeito Carlos Alberto Richa (Beto Richa). Nesse período entram em funcionamento mais 16 CMEIs. Na segunda gestão, 2009-2012, mais 30 unidades iniciaram seus trabalhos com bebês e crianças. Beto Richa saiu da prefeitura para assumir o governo do Estado do Paraná em 2011 e o seu vice Luciano Ducci assumiu o cargo.

A gestão de 2013-2017 é assumida por Gustavo Fruet. Durante esse período foram colocados em funcionamento mais 27 CMEIs. Outra importante ação para a ampliação da oferta da EI foi a adesão ao Programa Proinfância/PAC 2 do governo federal, planejando a construção de 34 novos CMEIs.

Na gestão 2017-2020 assume a prefeitura Rafael Valdomiro Greca de Macedo que é reeleito para a gestão 2021-2024. Na primeira gestão entraram em funcionamento 13 CMEIs e na segunda, até 2023 foram mais 5 unidades, totalizando 235 CMEIs³⁴ com oferta de EI.

O atendimento à EI no município de Curitiba é realizado, atualmente, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), nas Escolas Municipais que ofertam turmas de educação infantil e nos Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados pelo município. Na **TABELA 4** é possível observar o número de instituições e o número de matrículas que atendiam creche e pré-escola no ano de aplicação da pesquisa, com os dados obtidos no Censo Escolar de 2022:

³⁴ Em junho de 2024, o total de CMEIs em funcionamento é de 237.

TABELA 4 - NÚMERO DE UNIDADES QUE ATENDEM CRECHE E PRÉ-ESCOLA/ NÚMERO DE MATRÍCULAS CRECHE PRÉ-ESCOLA EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS, PRIVADAS SEM CONVÊNIO E PRIVADAS COM CONVÊNIO - CURITIBA/2022

	1. Instituições que ofertam EI				2. Instituições que ofertam creche				3. Instituições que ofertam somente creche			
	Total	Mun.	Priv. s/ conv.	Priv. c/ conv.	Total	Mun.	Priv. s/ conv.	Priv. c/ conv.	Total	Mun.	Priv. s/ conv.	Priv. c/ conv.
N.º de unidades	788	386 49%	283 36%	117 15%	593	225 38%	251 42%	117 20%	86	28 33%	8 9%	50 58%
N.º de matrículas	73.972	41.198 56%	21.481 29%	11.291 15%	34.186	15.779 46%	9.136 27%	9.271 27%	8.086	2.872 36%	717 9%	4.497 56%

FONTE: A autora com colaboração de BRUNO, Dhaiane de J. dos R. (2024) a partir dos dados do Censo Escolar INEP/2022.

Ao considerar as colunas do grupo 1 na TABELA 4, somadas as matrículas públicas e aquelas conveniadas³⁵ ao município, é possível observar que no ano de 2022 a rede municipal atendia 75% do público da faixa etária de 0 a 5 anos, sendo a rede privada não conveniada responsável por 29% dessa oferta. Quando observamos os dados de matrícula do grupo 2 e somamos a oferta pública e conveniada, constatamos que o município atendia 73% do público em idade de creche, sendo a rede privada responsável por 27%.

Ao examinarmos os dados das instituições que ofertam somente creche, somadas as matrículas públicas e privadas conveniadas, o município atendia cerca de 92% dos bebês e crianças e a rede privada aproximadamente 9%. Observa-se que o maior percentual de matrículas nessas instituições é realizado pelas instituições privadas contratadas pela SME, totalizando 56% das matrículas.

A contratação de prestação de serviço educacional é uma opção da política municipal para a EI, em especial para a creche, das 25.050 matrículas em creche computadas no município no Censo 2022, aproximadamente 63% destas eram atendidas na rede pública e 37% na rede privada contratada.

Vale destacar também o percentual de instituições com fins de lucro que ofertavam creche em 2022, pois do total de 117 unidades, aproximadamente 44% são instituições privadas com fins lucrativos e 56% são sem fins lucrativos. A esse respeito

³⁵ Aqui mantivemos a nomenclatura utilizada pelo Censo Escolar/INEP.

é necessário ressaltar que até 2015³⁶ a SME realizou convênio³⁷ com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Com a aprovação do Marco Regulatório do chamado Terceiro Setor, por meio da Lei n.º 13.019/2014³⁸, os convênios só podem ser estabelecidos entre instituições públicas, sendo possível somente a realização de parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, caracterizadas como entidades privadas sem fins lucrativos, que apliquem seu recurso exclusivamente na atividade desenvolvida, as sociedades cooperativas previstas na Lei n.º 9.867/1999 e as organizações religiosas que realizam projetos ou atividades de interesse público, distintos da finalidade religiosa (Brasil, 2014).

Para se adequar à nova norma, em 2015 a PMC realizou chamamento público para o atendimento às crianças da EI por meio da publicação de edital no qual apresenta as regras para a prestação do serviço educacional e estabelece um conjunto de documentos a serem examinados por uma comissão instituída para esse fim. Após a análise pelo setor designado é formalizado um contrato, documento legal que especifica a quantidade de vagas acordadas em colaboração com a SME e o valor do pagamento a ser efetuado. Após essa aprovação, as unidades são inseridas no Sistema Cadastro On-Line, sendo disponibilizadas para escolha das famílias junto com os CMEIs que atendem à creche. O aviso de credenciamento traz como embasamento legal para a celebração de contrato com essas instituições o artigo 25, caput, da Lei Federal n.º 8.666/1993 que trata das normas para as licitações e

³⁶ É importante mencionar, que no ano de 2015 a SME de Curitiba realizou ações que alteraram a organização das suas unidades educacionais. Essa reorganização foi impulsionada por dois fatores: o prazo previsto pela EC n.º 59/2009 para a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos; e a necessidade de responder a uma Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público do Paraná sobre o atendimento à demanda da EI no município. A ação citada foi ajuizada em junho de 2014 e determinou que o município deveria atender 10 mil crianças de 0 a 5 anos que aguardam vagas nos CMEIs e cobrava um planejamento adequado para o atendimento de outras 14 mil que precisavam do serviço até 2016. Com a priorização das crianças que constavam na lista divulgada, foram ampliadas as turmas que atendiam as faixas etárias acima de um ano, pois como a lista era do ano anterior não constavam nela bebês nascidos depois de junho de 2014. Em tese, essa reorganização da RME acabou com a lista de espera para as crianças de 4 e 5 anos. E para isso usou como estratégia a ampliação das turmas de pré-escola nas escolas municipais e o conveniamento como estratégia para o atendimento dos bebês e crianças de 0 a 3 anos.

³⁷Convênio: instrumento qualquer que discipline a transferência de recursos públicos e tenha como partícipe órgão da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista que estejam gerindo recursos dos orçamentos da União, visando à execução de programas de trabalho, projeto/atividade ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (Brasil, 1997)

³⁸ A aprovação da Lei n.º 13.024/2015 insere modificações no Marco.

contratos firmados com a administração pública e da possibilidade de dispensa de licitação “quando houver inviabilidade de competição”. (Brasil, 1993).

No ano de 2019 a SME publica outro chamamento público por meio de Edital de credenciamento. Ao examinar o Edital de 2015 – gestão do então prefeito Gustavo Fruet (PDT) – e o Edital de 2019 – primeiro mandato do atual prefeito Rafael Greca (PSD) – observamos que ambos têm a mesma finalidade, mas alguns pontos são diferentes. A seguir, apresentamos alguns elementos dos editais de credenciamento para atendimento da EI:

QUADRO 11 – ITENS DOS EDITAIS DE CREDENCIAMENTO PARA CONTRATAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE EI

Item	Credenciamento 2015	Credenciamento 2019
Preâmbulo	Instituições educacionais privadas, comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais, sem fins lucrativos.	Instituições de ensino privadas e/ou comunitárias.
Objeto do contrato	Credenciamento de entidades mantenedoras de instituições educacionais privadas comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais, sem fins lucrativos, para atendimento de vagas.	Credenciamento de instituições de ensino privadas e/ou comunitárias para oferta de vagas para atender crianças excedentes ³⁹ na Rede Municipal de Ensino
Número de vagas indicadas	Até o total de 10.729 vagas em período integral, sendo 7.431 vagas para crianças de 4 meses a 3 anos de idade e 3.298 vagas para crianças de 4 e 5 anos de idade.	6.400 vagas, prioritariamente para crianças de 0 a 3 anos de idade (demanda reprimida), atendimento de 4 a 5 anos em casos excepcionais a critério da administração; 30% das vagas de cada instituição ofertada em meio período.
Valores pagos por criança	Valor anual dividido em 12 parcelas 0 a 3 anos: período integral – R\$ 4.860,00 4 e 5 anos: período integral – R\$ 4.380,00	Valor dia letivo Período integral – R\$ 43,00 Meio período – R\$ 21,50 Valor anual Período integral – R\$ 8.600,00 Meio período – R\$ 4.300,00
Previsão de duração do contrato	Vigência de 48 meses, podendo ser prorrogado por sucessivos períodos até 60 meses.	Vigência de 24 meses, podendo ser prorrogado por sucessivos períodos até 60 meses.
Índice de correção dos valores	Preços poderão ser acordados ou revisados depois de 12 meses de contrato a fim de assegurar o equilíbrio econômico-financeiro do contrato; Nos termos da Lei Federal	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), ou outro que venha a substituí-lo, ocorrendo no mês de janeiro, sendo aplicado os índices acumulados dos 12 meses anteriores.

³⁹ A palavra excedente não foi bem utilizada no edital. Isto porque não são os bebês e as crianças que são excedentes, e sim, a quantidade de vagas ofertadas pelo município em creche que é insuficiente para a demanda.

Item	Credenciamento 2015	Credenciamento 2019
	n.º 10.192/2001, Acórdão TCU n.º 1.563/2004. Plenário e Artigo 65 da Lei Federal n.º 8.666/1993, a partir da demonstração analítica dos componentes dos custos que integram o contrato, pela contratada.	

FONTE: A autora (2022), com base nos editais de credenciamento/SME Curitiba – 2015 e 2019.

No que diz respeito à natureza jurídica das instituições, o Edital de 2019 insere as alterações feitas na LDBEN/1996 com a publicação da Lei n.º 13.868, de 03 de setembro de 2019. As modificações nas categorias administrativas passaram a ser organizadas da seguinte forma:

- I - Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
 - II - Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
 - III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei n.º 13.868, de 2019)
- § 1.º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei n.º 13.868, de 2019)
- § 2.º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (Incluído pela Lei n.º 13.868, de 2019) (Brasil, 1996).

Nesse sentido, o Edital de 2019 abre a entrada de instituições privadas com fins lucrativos na oferta da EI do município com a utilização de fundo público, permitindo que instituições dessa natureza jurídica possam se credenciar para realizar oferta educacional custeada pelo município. O artigo 213 da CF/1988, autoriza o uso de recursos públicos somente com instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais, não com escolas privadas com fins de lucro, essa norma torna o uso dos recursos públicos nessas instituições inconstitucional.

A Lei Federal n.º 13.868/2019 criou uma categoria de instituições, as comunitárias. Estas, que antes da alteração enquadravam-se nas instituições privadas, passam a compor a nova categoria. Essa é uma importante alteração a ser considerada na LDBEN/1996, isto porque antes o texto deixava explícito que existiam instituições públicas e privadas com e sem fins de lucro, o que agora não está apontado no novo texto. Adrião, Mocarzel e Oliveira (2022), ao analisarem os atores por trás dessas mudanças na legislação e o interesse deles pela disputa do fundo

público, mostram que as fronteiras entre o público e o privado estão cada vez mais difíceis de serem delimitadas, o que contribui para o escape de verbas públicas para instituições que são de direito privado. Os autores mostram como as disputas e as alterações na legislação pensadas para as Instituições de Ensino Superior comunitárias existentes em estados como Santa Catarina e Rio Grande do Sul, trazem impactos para o espraio da privatização da educação, destacando que a mudança impacta em desdobramentos para a Educação Básica no país. Os autores destacam que a inclusão da categoria comunitária junto às instituições de categoria privada e pública, acaba por omitir a existência das instituições que possuem fins lucrativos. Ao analisar a legislação e a historiografia da educação do Brasil demonstram a disputa existente em torno do fundo público que é atravessado por interesses diversos, o que contribui para ampliar o abismo da desigualdade educacional brasileira, sendo “[...] mais uma faceta de um processo histórico de transferência de recursos públicos para instituições privadas” (Adrião; Oliveira; Mocarzel, 2022, p. 17).

Pires, Arving e Domiciano (2023) analisam a privatização da oferta da creche pelo município. Um dos elementos deste estudo são os contratos efetuados entre a SME e as instituições privadas no período de 2015 a 2021. As autoras apontam que a análise dos contratos revela que a instituição parceira assume todas as responsabilidades educacionais, enquanto a esfera municipal desempenha o papel de reguladora, fiscalizadora e financiadora do processo, o que enquadra a dimensão da privatização da oferta educacional. (Adrião, 2018)

É fundamental questionar a origem dos recursos repassados para essas instituições, uma vez que o artigo 213 da CF/1988 proíbe expressamente o repasse de recursos públicos para entidades privadas com fins lucrativos. Além disso, o artigo 37 da mesma Constituição estabelece os princípios que devem ser seguidos pela Administração Pública direta e indireta de todos os poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, incluindo legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade (Brasil, 1988). Dentre esses princípios, destaca-se especialmente o da legalidade. Pires, Arving e Domiciano (2023) afirmam que nesse contexto, os contratos firmados com entidades privadas com fins lucrativos para a oferta de creches violam o princípio da legalidade, uma vez que contrariam o disposto no artigo 213 da CF/1988. Pois, se um ato administrativo carece de legalidade, conseqüentemente, ele não pode ser considerado válido. Essas questões levantam a necessidade de futuras investigações,

questionamentos e esclarecimentos por parte da PMC sobre o uso de financiamento público para a compra de vagas nesse setor privado.

Aliado a esses implicadores da inserção de instituições privadas com fins lucrativos na oferta de creche, é necessário destacar que a utilização dos recursos públicos normatizada na LDBEN/1996 define que:

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - Comproven finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - Apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - Prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1.º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local. (Brasil, 1996)

Outro aspecto primordial está vinculado à Lei n.º 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb Permanente, o qual admite a distribuição dos recursos que compõem o fundo somente para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, considerando as matrículas:

a) na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

b) na educação do campo oferecida em instituições reconhecidas como centros familiares de formação por alternância, observado o disposto em regulamento;

c) nas pré-escolas, até a universalização desta etapa de ensino, que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I, II, III, IV e V do § 4.º deste artigo, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado [...] (Brasil, 2020, Art, 7.º, Inc. I).

A legislação brasileira é clara ao determinar em quais situações os recursos públicos podem ser destinados às instituições privadas, assim como sobre a natureza das instituições autorizadas a receber esses recursos. Ao analisar os contratos com as instituições privadas conveniadas com fins lucrativos e a Lei Orçamentária Anual (LOA) do ano de 2019, foi possível identificar que as dotações orçamentárias preveem

que esses pagamentos serão realizados com receitas resultantes de 25% dos impostos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) arrecadados pelo município e da parcela de 5% das transferências constitucionais legais que não vão para a composição do Fundeb no Estado. Ao examinar relatório do Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), aparece como fonte de pagamento a Referência 104 – que se refere aos demais impostos vinculados à educação, na despesa a Referência é 65 – que faz menção ao serviço de apoio ao ensino. Com essas reflexões podemos ressaltar a importância de ampliar essa análise, no sentido de compreender de onde vem o recurso utilizado pela SME para as contratações de instituições privadas e quais são os impactos dessa política no contexto de avanço da privatização no campo educacional, em especial na EI.

Para além da questão da alocação dos recursos, é preciso analisar o que significa transferir a responsabilidade da oferta da educação infantil para o setor privado. O município definiu que a educação é um serviço essencial, mas existe diferença entre tratar a educação como um serviço, que pode ser terceirizado, do que tratá-la como um direito a ser garantido em condições igualitárias a todos os bebês e crianças.

Pires, Arving e Dominciano (2023), apontam que a pesquisa que realizaram revelou a emergência de novos arranjos relacionados à atuação de entidades e instituições com fins lucrativos que disputam recursos públicos. As autoras afirmam que até 2019, as mantenedoras religiosas exerciam hegemonia na oferta educacional de creche. Entretanto, a partir deste ano, identificaram que elas continuam influenciando significativamente, mas agora compartilham espaço e recursos públicos com uma nova categoria de mantenedoras, as que visam lucro. Esse cenário reflete interesses cada vez mais pautados pelos valores do setor privado lucrativo, os quais têm gradualmente moldado a agenda da EI no contexto municipal de Curitiba.

Nessa perspectiva, voltamos o olhar para a organização da educação no município, destacando elementos que contribuem para refletirmos sobre a atuação dos setores privados nesse espaço.

O **Sistema Municipal de Ensino de Curitiba** (Sismen) é composto pelo **Órgão Normativo** – Conselho Municipal de Educação (CME) – e pelo **Órgão Executivo** – Secretaria Municipal da Educação (SME). Na Deliberação do CME 01/2009 essa composição do sistema é apresentada da seguinte forma:

Artigo 9. O SISMEN compreende a seguinte estrutura organizacional:

- I - as instituições de educação infantil e de ensino fundamental mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II - as instituições municipais especializadas de atendimento e apoio ao processo educacional;
- III - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - a Secretaria Municipal da Educação - SME;
- V - o Conselho Municipal de Educação - CME, criado pela Lei 6.763, de 22 de novembro de 1985, e alterações posteriores;
- VI - o conjunto de normas complementares (Curitiba, 2006, p. 4).

Em relação aos conselheiros, é importante destacar que esses “exercem função de interesse público relevante.” (Brasil, 1995). A distribuição da composição do conselho é a seguinte:

- I - 7 representantes do Poder Executivo Municipal;
- II - 1 representante das Instituições de Educação Infantil Contratadas - ACCEIS;
- III - 1 representante do Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba - SISMUC;
- IV - 1 representante do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba - SISMMAC;
- V - 1 representante de Pais de Educandos da rede escolar municipal;
- VI - 1 representante do Sindicato das Escolas Particulares do Estado do Paraná - SINEPE/PR ou equivalente;
- VII - 1 representante do Sistema Estadual de Ensino - SEE;
- VIII - 1 representante das Instituições de Ensino Superior de Curitiba Formadoras do Magistério - IES;
- IX - 1 representante da Câmara Municipal de Curitiba - CMC, indicado pelo seu Presidente.

Sobre a composição dos CME, Flach (2020) destaca o seu caráter enquanto um espaço de participação democrática que, a depender da sua composição pode tornar

a democracia almejada e discursada [...] um engodo, caso esses órgãos colegiados de representação social e política sejam compostos por indicação viciada de membros, a qual amplia burocraticamente a participação, sem considerar a essência da democracia, podendo ser considerada como gestão democrática formal. Quando a composição ocorre dessa maneira, o CME pode tornar-se apenas executor, legitimador das ações governamentais, funcionando de forma burocrática e reacionária⁴⁰

⁴⁰ Para a definição de um CME progressista ou reacionário, Flach (2020) utiliza as reflexões de Gramsci “sobre as funções dos partidos políticos”. Para ele “[...] o funcionamento de um dado partido fornece

Ao analisar a composição do CME de Curitiba, podemos perceber que em relação a EI a SME tem maioria, em especial quando consideramos que a Associação dos Centros Comunitários de Educação Infantil e Serviços Socioeducativos (Acceis) representa os interesses das instituições que são contratadas pela SME para atender a oferta de creche do município, conseguindo inclusive visibilidade e espaço de debate na Câmara Municipal de Vereadores⁴¹. Para Flach (2020, p. 233), “[...] essa composição pode indicar a interferência do poder público local nas discussões e nas decisões, dificultando a efetivação da gestão democrática no âmbito dos órgãos colegiados”.

Para esta tese, compreender essas relações que acontecem dentro dos espaços de participação social para o exercício democrático é de extrema importância uma vez que estes vêm sendo infiltrados por representantes do setor privado, que exercem essa função em prol dos interesses deste campo (Palú, 2024).

Nesta perspectiva, chamamos a atenção para a ausência na composição do CME de Curitiba de representantes do Fórum de Educação do Paraná⁴² (Feipar), que é um movimento social em defesa da EI, formado por diversos pesquisadores da área, representantes das universidades, entre outros, e que não têm espaço de voz e voto nas discussões do CME sobre a EI curitibana.

A presença de instituições religiosas e de associações na EI do município permanece significativa. No entanto, o Edital de 2019 exige entre as documentações necessárias para o credenciamento uma declaração na qual a instituição afirme que “não cobrará nenhum tipo de valor financeiro, nem solicitará bens e produtos das famílias” (Curitiba, 2019, p. 109). Esse é um fator novo pois não havia uma posição explícita da SME em relação a essas cobranças das instituições no edital anterior e essa era uma prática recorrente nas unidades.

Entretanto, isso pode ser o reconhecimento de que o atendimento em instituições privadas pode gerar algum tipo de discriminação para as crianças advindas da priorização feita pela SME. Sobre isso, destacamos um recorte da fala

critérios discriminantes: quando o partido é progressista, funciona ‘democraticamente’ (no sentido de um centralismo democrático); quando o partido é reacionário, funciona ‘burocraticamente’ (no sentido de centralismo burocrático). Neste segundo caso, o partido é puro executor, não deliberante: ele, então, é tecnicamente um órgão de polícia e seu nome de partido político é pura metáfora de caráter mitológico” (Gramsci, 2017, p. 308).

⁴¹ Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/situacao-dos-centros-de-educacao-infantil-sera-debatida-em-audiencia-publica>.

⁴² Disponível em: <https://feipar.blogspot.com/p/o-feipar.html>.

de uma das entrevistas realizadas com os profissionais do DEI/SME, na qual este contava sobre as visitas para análise das instituições que se inscrevem no processo de credenciamento:

[...] você vai ter que fazer banheiro para ter atendimento de maternal, veja com a Vigilância Sanitária, mas não dá pra te mandar maternal enquanto não tiver essa organização; fizeram. Aí o discurso era, que diz que as crianças falavam né, é o banheiro dos ricos e o banheiro dos pobres, então aquilo me doeu muito porque eu falei, porque pra criança fala isso, ou alguém comentou ou separaram, vocês usam aqui eles usam aqui. Então isso pra mim foi muito chocante.⁴³

No item que trata das vagas, o edital publicado no ano de 2019 faz o destaque de que “As instituições contratadas têm total compromisso com os custos referentes a atividades extracurriculares, uniformes, mochilas e agendas, entre outros itens que possam colocar a criança atendida em situação de discriminação ou inferioridade” (Curitiba, 2019, p. 111). Ao mesmo tempo que tenta proteger a criança e a família de possíveis discriminações, a SME reconhece que nesse tipo de oferta existe a diferença entre as crianças cujas famílias pagam privadamente pela vaga das crianças cujas famílias são encaminhadas à vaga pela SME. Reconhece também que, em algumas situações, isso pode não ser uma experiência positiva para as crianças e suas famílias.

Na análise dos editais de credenciamento de instituições educacionais da SME de Curitiba de 2015 e 2019 são encontradas alterações significativas de um para outro. Nesse sentido, ressalta-se o início da oferta como prestação de serviço para o poder público municipal, em especial por instituições privadas com fins lucrativos, pois se difere daquele que surge para atender uma necessidade assistencial da população que não tinha com quem deixar seus bebês e crianças pequenas e daquele que visava uma resposta rápida e mais barata para a demanda social por creche.

Podemos inferir que a creche é a faixa etária que mais vem sendo inserida no setor privado pela SME, cujas justificativas para esse movimento podem estar relacionadas ao custo mais alto da creche com relação à pré-escola. A própria questão da obrigatoriedade de matrícula determinada pela EC n.º 59/2009, que na época provocou uma tensão em relação a oferta de vagas para as crianças da creche. Isso porque a pré-escola assumia um duplo movimento de obrigação por seu caráter

⁴³ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-2.

compulsório, de um lado as famílias tinham o dever de matricular as crianças e, do outro, o Estado tinha o dever de garantir a vaga, já que a creche tem a oferta obrigatória por parte do Estado, mas a matrícula é facultativa, para todos que manifestarem o desejo da vaga.

A modificação no tipo de instituição, inserindo as instituições educacionais privadas no Edital de 2019, abre o atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos para o setor privado com fins lucrativos no município de Curitiba. Esse pode ser considerado um passo adiante na privatização da educação se considerarmos os estudos que vem analisando esse tema (Domiciano, 2011; Adrião, 2018; Susin; Montano, 2021). E, mesmo com a inserção do setor privado, o município não atende toda a demanda por matrícula. Nesse sentido, a SME realiza priorização dos bebês e crianças que estão na lista de espera para serem atendidos. Sobre esse processo trataremos a seguir, abordando como é realizada essa priorização de vagas e como se dá o cadastramento na lista de espera. Realizamos o cotejamento de informações obtidas nas entrevistas com as gestoras dos CMEIs e CEIs contratados participantes da pesquisa e das entrevistas com a equipe do DEI/SME.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS E O CADASTRO ON-LINE

A SME detalha a organização do processo de matrículas para a RME por meio de instrução normativa publicada anualmente. Em 06 de outubro de 2021 publicou a Instrução Normativa n.º 11 que tratava das matrículas para o ano letivo de 2022. Neste documento estavam indicadas a idade mínima de 4 meses para a matrícula das crianças de Berçário I e a organização das idades dos bebês e crianças para matrícula na Educação Infantil. No Quadro 12 apresentamos as turmas e as respectivas idades a serem respeitadas no período da matrícula e rematrícula.

QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DA CRECHE PARA MATRÍCULA - 2022

Turma	Crianças nascidas entre	Idade
Berçário I	01/04/2021 a 31/03/2022	11 meses completos até 31/03/2022
Berçário II	01/04/2020 a 31/03/2021	01 ano completo até 31/03/2022
Berçário único		Faixa etária atendida no Berçário I e no Berçário II

Turma	Crianças nascidas entre	Idade
Maternal I	01/04/2019 a 31/03/2020	02 anos completos até 31/03/2021
Maternal II	01/04/2018 a 31/03/2019	03 anos completos até 31/03/2021
Maternal único		Faixa etária atendida no Maternal I e no Maternal II
Pré I	01/04/2017 a 31/03/2018	04 anos completos até 31/03/2022
Pré II	01/04/2016 a 31/03/2016	05 anos completos até 31/03/2022
Pré único		Faixa etária atendida no Pré I e Pré II

Fonte: A autora (2022), com base na Instrução normativa SME Curitiba n.º 11/2021.

Na organização das turmas/grupos de bebês e crianças a SME segue a indicação do Parecer CNE/CEB n.º 2/2018 que orienta o corte etário para a matrícula das crianças na EI aos quatro anos e no EF aos seis anos “[...] completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula” (Brasil, 2018, p. 9), estendendo essa organização para as demais turmas.

Em relação à organização da razão professora x bebês/crianças, a Deliberação do CME n.º 1/2019, que trata das normas e diretrizes para o funcionamento das instituições de EI ligadas ao Sismen de Curitiba, estabelece que:

Artigo 69. As instituições que ofertam a educação infantil que compõem o SISMEN devem implantar de forma gradativa o limite de estudantes por profissional e por turma conforme o seguinte padrão:

- I - 0 a 1 ano - até 5 crianças;
- II - 1 a 2 anos - até 8 crianças;
- III - 2 anos a 3 anos - até 10 crianças;
- IV - 3 anos a 5 anos - até 15 crianças (Curitiba, 2019, p. 22).

Na Portaria n.º 33, de 03 de dezembro de 2020, a SME orienta esse dimensionamento do número de professora X bebês/crianças. No quadro a seguir montamos um comparativo entre os quantitativos indicados na Portaria da SME e na Deliberação do CME.

QUADRO 13 - COMPARATIVO DA DELIBERAÇÃO DO CME E DA PORTARIA SME - CURITIBA

Turmas integrais	Deliberação CME n.º 1/2019		Padrão de idade	Portaria SME n.º 33/2020	
	N.º de crianças	N.º de professoras		N.º de crianças	N.º de professoras
Berçário I 11 meses completo até 31/03	5	1	0 a 1 ano	6	1
	10	2		12	2
	15	0		18	3
Berçário II 1 ano completo até 31/03	8	1	1 a 2 anos	6	1
	16	2		12	2
	24	3		18	3
Maternal I 2 anos completos até 31/03	10	1	2 a 3 anos	8	1
	20	2		16	2
	30	3		24	3
Maternal II 3 anos completos até 31/03	15	1	3 a 5 anos	10	1
	30	2		20	2
				30	3
Pré I 4 anos completos até 31/03	15	1		16	1
	30	2		32	2
Pré II 5 anos completos até 31/03	15	1		16	1
	30	2		32	2

FONTE: A autora (2022), com base na Portaria da SME/Curitiba e a Deliberação do CME/Curitiba.

Observa-se neste quadro que a SME organiza as faixas etárias das turmas da EI com números de bebês e crianças por professora diferentes dos que são determinados na Deliberação n.º 01/2019 do CME. Para as turmas de Berçário I é matriculado um bebê a mais para cada professora, já no Berçário II e no Maternal II são matriculados dois bebês a menos para cada professora e na turma de Maternal II são cinco bebês/crianças a menos para cada professora. Nas turmas da pré-escola – Pré I e Pré II – são matriculados uma criança a mais para cada professora. Com a capacidade de atendimento de cada CMEI definida, considerando espaço, turmas/grupo de bebês/crianças, são dimensionados o número de professoras

necessário para cada unidade, assim como os demais profissionais. As equipes que trabalham com a alimentação e a limpeza dos CMEIs são profissionais de empresas terceirizadas.

Com relação às matrículas, como o município de Curitiba não garante a matrícula em creche para todos que demandam uma vaga, muitos bebês e crianças ficam cadastrados no sistema, mas em lista de espera por vaga. Até 2018 esse cadastramento era realizado nas unidades. A família dirigia-se até um CMEI ou CEI contratado, lá apresentava a documentação, respondia a questões relacionadas aos dados pessoais, condição socioeconômica, entre outras. A direção ou um profissional da unidade registrava os dados do cadastro em ficha física, esses dados eram posteriormente inseridos no Sistema de Gestão Educacional (GED). Nesse cadastro as famílias indicavam até cinco opções de CMEI por ordem de preferência. O cadastro era válido por seis meses, caso o bebê/criança não fosse matriculado nesse período, era necessário que a família voltasse à unidade para renovar o cadastro e continuar pleiteando uma vaga (Arbigaus, 2018).

Após esse cadastramento, os profissionais e conselheiros dos CMEIs realizavam a visita domiciliar aos bebês e crianças que esperavam pela matrícula, geralmente realizada no início do ano letivo, para verificar a situação da criança e da família. As informações coletadas eram inseridas na ficha de cadastro da criança, física e no sistema GED. De posse dessas informações se realizava a reunião do Conselho do CMEI para analisar os cadastros e priorizar quem seria matriculado. Então, a família era avisada por telefone ou visita para comparecer à unidade e efetuar a matrícula. Arbighaus (2018), examinou a atuação dos conselheiros de CMEIs nesse processo de priorização de vagas e identificou que as vozes dos profissionais das unidades eram decisivas no momento de priorizar quem seria matriculado. Isto quer dizer que eram os agentes do Estado que tomavam a decisão sobre quem seria matriculado. Os critérios de priorização oficiais eram apenas dois, os bebês e crianças que estivessem em situação de risco pessoal e social, e as crianças filhas de pais trabalhadores com menor renda. Foi identificado que as unidades criavam outros critérios, visto que os oficiais não eram suficientes para dar conta das diferentes situações que eram identificadas nas visitas (Arbighaus, 2018). Coutinho e Silveira (2016), quando analisaram a política de acesso à creche em Florianópolis, destacam que a definição de critérios para as matrículas exige a necessidade de articular a expansão da oferta. As autoras identificaram que a renda *per capita* é o principal

critério utilizado pelo município, mas que ele não inclui a totalidade de elementos que constituem o contexto de vida dos bebês/crianças, ao contrário exclui, pois, a pobreza é um fenômeno multidimensional. Esse processo de priorização acompanha a oferta da creche no município desde os anos de 1970. A seguir apresentamos no QUADRO 14 os critérios que eram utilizados nos anos de 1991 e 2001:

QUADRO 14 – CRITÉRIOS DA SME CURITIBA PARA MATRÍCULAS EM CRECHE - 1991 – 2001

Crítérios utilizados em 1991	Crítérios utilizados em 2001
1. Famílias que possuem renda familiar de até três salários-mínimos, com prioridade para as famílias com menor renda per capita, podendo o atendimento ser estendido às famílias com renda até cinco salários-mínimos, quando houver vagas disponíveis. 2. Famílias que já estão sendo atendidas na Unidade, visando à continuidade do processo educativo da criança e à estabilidade da família. 3. Famílias que não possuem outros elementos responsáveis que possam cuidar das crianças. 4. Filhos de pais ou mães solteiros, abandonados ou viúvos. 5. Filhos de pais com deficiência física, mental ou viciados. 6. Crianças cujos pais estão trabalhando. 7. Crianças que só a mãe está trabalhando. 8. Crianças cujos pais estão desempregados.	Deverão ser atendidas, prioritariamente, crianças provenientes de famílias com renda familiar de até três salários-mínimos ou que apresentem renda per capita familiar de meio salário-mínimo, observando-se, na sequência, os seguintes critérios: a) Crianças que se encontrem em situação de risco social e pessoal. b) Crianças cujos pais possuam deficiências físicas, mentais, dependência de drogas e que não apresentem condições de cuidar de seus filhos. c) Crianças cujos pais estejam trabalhando. d) Crianças cujas famílias não possuam outras pessoas responsáveis para auxiliar no cuidado delas. e) Quando houver disponibilidade de vagas, poderão ser atendidas, na modalidade de meio período, crianças cujas mães estejam à procura de emprego.

FONTE: A autora (2024), com base em MANTAGUTE (2017, p. 228 e 230).

Em 1991, além dos critérios apresentados anteriormente, os bebês e crianças com problemas de saúde ou doenças graves não eram matriculados, se tivessem alguma deficiência estavam fora da priorização de atendimento. (Mantagute, 2017). Na gestão 2013-2016, do então prefeito Gustavo Fruet, foi desenvolvido um projeto para a implantação de uma central de vagas, no entanto, não foi colocado em prática e as decisões sobre quais bebês/crianças teriam seu direito à educação negado continuaram a serem tomadas pelos conselheiros dos CMEIs.

Em outubro de 2019 a prefeitura de Curitiba colocou em funcionamento o Sistema Cadastro *On-line*⁴⁴ (SCO), elaborado em parceria da SME com o Instituto das Cidades Inteligentes (ICI). Nesse formato, são as famílias que inserem no sistema

⁴⁴ Disponível em: <https://cadastro-online.curitiba.pr.gov.br/login>.

suas informações pessoais e os dados referentes à condição socioeconômica. Nesse momento elas escolhem de três até cinco unidades de CMEI ou CEI contratado no raio de quatro quilômetros do Código de Endereçamento Postal (CEP) informado no cadastramento – seja de sua residência, do trabalho ou de algum familiar.

Com relação aos critérios para priorização de vagas em creche via SCO, a SME publicou a Portaria n.º 36 de 23 de dezembro de 2022 que estabeleceu a Central de Vagas e os critérios para a admissão de crianças de 0 a 3 anos em CMEIs e CEIs contratados pelo município. Portanto, CMEIs e CEIs foram incluídos no georreferenciamento feito pelo sistema. Cada um dos critérios que constam na Portaria receberam uma pontuação, a qual não é explicitada no documento. A seguir apresentamos os critérios estabelecidos na Portaria n.º 36/2022 da SME:

- Irmão (irmã) já frequenta a unidade;
- Vítima de violência (Lei n.º 15.025 de 30/05/2017);
- Filho(a) de mãe adolescente (Lei n.º 12.594 de 18/01/2012);
- Sob guarda de instituição de acolhimento;
- Beneficiário(a) do Programa Bolsa Família;
- Cuidado(a) por menor de idade;
- Fica no ambiente de trabalho dos responsáveis;
- Cuidado(a) por pessoa doente;
- Responsável drogadito;
- Responsável etilista (alcoólatra);
- Mãe/pai preso;
- Responsável com deficiência;
- Responsável está desempregado(a);
- Responsável não tem familiares na cidade;
- Renda familiar igual ou inferior a três salários-mínimos (Curitiba, 2022, p. 2).

O SCO é programado para parametrizar os dados inseridos atribuindo uma pontuação para cada bebê/criança, gerando uma classificação que é utilizada para realizar a priorização de matrículas. O sistema fecha ao final de cada ano para a organização das matrículas do ano seguinte, reabrindo para novos cadastros após a distribuição das vagas existentes. O maior número de vagas é disponibilizado no início do ano letivo, mas as vagas que aparecem ao longo do ano vão sendo preenchidas com as crianças que ficaram em lista de espera, a qual não era divulgada pelo município considerando o recorte temporal da pesquisa. Quando indicada a vaga, muda o status do cadastro no Portal e a família recebe um e-mail para dirigir-se à unidade designada para o atendimento do bebê/criança, portando os documentos de

identificação e comprobatórios da condição socioeconômica inseridas no momento do cadastramento. Caso não apresente os documentos que demonstrem as situações indicadas no cadastro ou não efetue a matrícula no prazo de seis dias corridos, esse cadastro é cancelado e a família precisa fazer uma nova intenção de vaga no SCO.

Um ponto a ser destacado nesse processo é o da escolha da unidade para matrícula do bebê/criança pela família. Quando realizam a inscrição no sistema, a família coloca cinco opções por ordem de prioridade, quem decide entre em qual dessas cinco opções o bebê/criança será matriculado é a SME. Nesse sentido, podemos questionar se a matrícula é realmente efetivada em uma instituição de escolha da família, isso porque a inserção de outras unidades como, segunda, terceira, quarta ou quinta opção, demonstra a falta de vaga na unidade que é a opção da família. Podemos desse modo dizer que é a família que escolhe a unidade de matrícula? No caso de uma das famílias entrevistadas, a entrevistada demonstrou não compreender que a escolha não seria realizada por ela. O trecho da entrevista a seguir nos apresenta esse desconhecimento por parte da família:

Pesquisadora: O que você acha do sistema de cadastramento online? Como foi a sua experiência com esse sistema?

Entrevistada: Na minha opinião, na minha experiência foi assim, eu não sabia como que era e não entendi por que tendo vagas aqui, eles me botaram longe. Daí eu cancelei a matrícula do meu filho. Ele iniciou aqui no particular. Depois quando abriu a vaga aqui foi tudo certo, mas assim eu não sabia como que funcionava direito. Eu não sabia que se você botasse uma ou 2 opções, o meu filho seria matriculado em qualquer uma das unidades, sendo que tinha vaga na mais primeira opção, não deu para entender muito bem isso, e ele foi matriculado na última.

- Você acha que o sistema então nesse ponto ele poderia ser mais claro?

- É eu não entendi como que o esquema, como que o sistema escolheu o meu filho para ir lá longe se tinha vaga atrás da minha casa, sabendo que tinha bastante vagas aqui.

- E que você tinha colocado aqui como primeira opção?

- Primeira opção. E bastante gente está reclamando que demorou muito. E quando saiu a vaga para o meu filho nas outras opções eu recusei.

Outro ponto importante para demarcarmos é sobre a viabilidade das famílias realizarem o cadastro por meio informatizado. Dentre os questionamentos que precisam ser apontados estão os seguintes: Todas as famílias têm acesso a internet e os conhecimentos de informática necessários para preencher os dados no sistema?

Elas têm o hábito de utilizar e-mail? Como observamos em falas das diretoras dos CEIs A e B contratados, anteriormente citado no texto, as famílias com nível socioeconômico mais baixo são as que têm dificuldade em realizar o cadastro.

Com relação às crianças com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), é informado na Portaria n.º 36/2022 da SME, a necessidade de apresentar a documentação comprobatória para matrícula compulsória, por meio de documentos e laudos médicos.

Após esse processo de matrículas no início do ano letivo, à medida que as vagas vão surgindo no decorrer do ano – conforme ampliação da oferta ou cancelamento por parte das famílias – os bebês/crianças que estão na vez na lista de espera do SCO são comunicadas via Portal e e-mail para comparecerem na unidade para matricular a criança. Como a lista de espera não é publicizada, a família não sabe se está próxima ou não de ter seu bebê/criança priorizada, fato que demanda um constante acompanhamento do Status da criança no SCO. É importante destacar que a Lei n.º 14.685, de 20 de setembro de 2023⁴⁵, inclui na LDBEN/1996, no artigo 5.º, §1.º, IV que é necessário “divulgar a lista de espera por vagas nos estabelecimentos de educação básica de sua rede, inclusive creches, por ordem de colocação e, sempre que possível, por unidade escolar, bem como divulgar os critérios para a elaboração da lista” (Brasil, 1996). Na portaria da SME encontram-se os critérios para a priorização das matrículas, mas a lista de espera com a classificação não é divulgada.

No PAR 1 das unidades participantes dessa pesquisa, a diretora do CEI A contratado aponta que os critérios nem sempre são respeitados. Ao ser questionada sobre a sua opinião em relação ao SCO ela deu a seguinte resposta:

⁴⁵ Para adequação a essa lei a SME disponibilizou para as famílias, dentro do SCO, a sua classificação na unidade, mas a lista continua não sendo publicizada. Em audiência pública na Câmara de Vereadores do município, a SME foi cobrada pelos representantes do Ministério Público e da Defensoria Pública para atender a Lei n.º 14.685, de 20 de setembro de 2023 e Lei n.º 14.851, de 3 de maio de 2024 e publicar essas informações. A representante da SME falou que isso é fácil de fazer, mas que levaria as demandas apontadas e discutidas nessa audiência para a análise da Secretária Municipal da Educação do município. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/falta-de-vagas-na-educacao-infantil-pauta-audiencia-publica-na-camara-de-curitiba>.

Na minha opinião eu vejo mais desvantagens para o nosso público do que realmente com vantagens, né. Antes nós tínhamos a questão que nós mesmos poderíamos fazer a seleção das crianças. E como a gente está aqui dentro do território, a gente conhece a realidade, então isso facilitava para a gente. Daí quando veio a questão do cadastro assim, no início foi bem difícil, porque até a gente também procurar saber como era essa questão e os nossos pais, a maioria deles não têm acesso ali aos meios digitais. Então assim, no primeiro ano foi muito difícil, eu fui lá direto no DEI conversar com a diretora porque nós ficamos 20 dias sem a turma do berçário porque tinha fechado o cadastro e os nossos não tinham feito porque eles não sabiam.⁴⁶

Esse relato nos acende o alerta de que muitos bebês e crianças em situação de vulnerabilidade podem estar fora dos CMEIs e CEIs contratados pela SME, pois como essa unidade faz também um trabalho social com as famílias e no território, a direção conhece as famílias vulneráveis. É salutar que exista uma integração entre os diferentes serviços públicos do município, em especial entre a SME, a SMS e os CRASs.

Em outro trecho da entrevista com a diretora do CEI A contratado, ela fala sobre casos nos quais a diferença de renda entre um bebê/criança é encaminhada via SCO e sobre as que ela conhece e que são da região na qual a unidade está inserida.

Quando abriu o cadastro on-line veio uma família que está conosco até hoje, é claro que eu entendo que toda criança tem direito à educação sim, que é dever e tudo, mas aí veio essa família que o pai recebe R\$ 7 mil reais por mês e a mãe quase R\$ 9 mil. Quando eles chegaram eu falei para eles, vocês querem entrar para conhecer a unidade? Daí o pai me disse não, não precisa porque o meu filho estudou a vida toda na Escola [suprimido⁴⁷], eu sei o trabalho de vocês. Eu falei sim, só que aqui nós temos uma realidade diferente. E ele falou não, é aqui que eu quero. E eles estão conosco até hoje, assim para eles não tem problema a realidade, nem para a gente também com a questão da filha deles, mas a gente vê que é alguém que poderia estar numa outra, deixando a vaga para as crianças daqui. Desculpa o desabafo, mas tem coisas que fogem ao nosso alcance. Só que assim dói muito, você vê assim uma mãe com a criança indo para a rua porque não tem onde deixar e uma outra, de uma outra localidade por exemplo, trazendo para cá. É claro que também essa criança tem direito a educação, mas eu acho que poderia ser vista de outra forma.⁴⁸

A diretora do CEI B contratado, que é de um território no qual as famílias possuem uma condição econômica um pouco melhor, também relata impressões parecidas com a do CEI A em relação à priorização feita pelo SCO.

⁴⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022– Direção 3 CEI A.

⁴⁷ O nome da escola foi suprimido para preservar a identidade.

⁴⁸ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022– Direção 3 CEI A.

Eu acho bem interessante, mas eu vejo assim, claro que todo mundo paga os seus impostos, mas dependendo da pessoa, se tivesse uma equipe de assistência social para ir visitar, porque a gente sabe que às vezes tem que ir. Às vezes as pessoas que têm direito não vão atrás e daí, cara, quem é mais esperto pega a vaga. Então assim, não tem, mas se tivesse talvez uma questão assim da assistência social mesmo, de ir atrás, de ver se a família que precisa mesmo. Porque, às vezes pára cada carro aí na frente, a pessoa com Range Rover [modelo importado] entendeu, mas eu entendo que todo mundo paga seus impostos e quando se trata de estatuto a criança tem direito a educação, mas por outro lado às vezes eu fico pensando.⁴⁹

Essa fala nos traz a reflexão sobre a urgência de pensar na integração dos serviços públicos para atender as infâncias, de pensar nas famílias que não têm recursos e conhecimentos para solicitar a intenção de matrícula em SCO, muitas não têm e-mail, não abrem e-mail todos os dias para verificar se chegou a informação da vaga, não tem conhecimento sobre a linguagem da internet para preencher os dados, que nem sabem que têm prioridade a uma vaga, que é por direito para todos.

Em relação a visão de um dos profissionais que trabalham com o SCO, sobre os pontos positivos e negativos dessa forma de cadastrar os bebês/crianças, o profissional do DEI/SME respondeu:

o que eu poderia pôr de positivo, apesar de que não vai ter um sistema perfeito, mas eu acredito que **essa questão dos critérios de pontuação eles acabam trazendo mais justiça para as famílias que estão precisando mais das vagas**. Mas ainda existem falhas no processo, ao longo do tempo a gente vai fazendo essas melhorias também. Então, **nem sempre as opções de unidade que estão lá disponíveis no cadastro têm atendimento de berçário, de repente a pessoa escolhe uma unidade que eles não têm turma para atender a criança, ela acaba perdendo uma oportunidade de pôr um outro cadastro**. Então até com isso a gente orienta as vezes as famílias, a gente sabe que não é fácil para todos, mas de repente 'ah, eu estou fazendo o cadastro do meu filho', entra em contato com o NRE, às vezes com os CMEIs, com as unidades próximas e pergunta, você atende berçário, não atende. Mas isso é um ponto falho⁵⁰ que está sendo buscado nessa melhoria.⁵¹

Dentre os pontos de destaque dessa resposta enfatizamos dois. O primeiro, o fato do profissional crer que o SCO está selecionando os bebês/crianças mais vulneráveis, fato que se contrapõe à fala das diretoras dos CEIs A e B contratados. O segundo, a falha do sistema em não indicar a faixa de idade que as instituições atendem, quais são as turmas que ofertam. Para a família essa é uma informação

⁴⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Direção 4 CEI B.

⁵⁰ Foi implementado uma melhoria no SCO, a de apontar as turmas que têm disponíveis para atendimento nas unidades.

⁵¹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-3.

primordial, pois caso as unidades indicadas por elas como opção não atendam a faixa etária do seu bebê/criança, eles ficarão mais tempo à espera de vaga. Para um bebê/criança um ano de espera é muito tempo! Isso é um fator de exclusão, de negação das oportunidades educacionais aos bebês e crianças. Ao analisar o reconhecimento da EI como primeira etapa da EB, Didonet (2020, p. 1) ressalta “a compreensão de que no começo da trajetória educacional são vividas as experiências afetivas, sociais e cognitivas mais marcantes de toda a existência e são feitas as aprendizagens que alargam e ramificam os caminhos para a pessoa conhecer o mundo”.

As diretoras dos CMEIs A e B também têm uma visão diferente sobre o SCO, elas o veem de forma mais positiva. A diretora do CMEI A relatou:

Eu acho muito bom, porque era serviço a mais que a gente tinha. A gente acabava ficando com essa responsabilidade, com dúvidas. Às vezes precisava julgar quem a gente tinha que colocar, porque tinha uma vaga e cinco crianças que precisavam. Eu acho válido esse novo processo. [...]

Para as famílias acho que eles ainda não entenderam, nem as famílias, nem o pessoal do conselho tutelar, da rede de proteção. Eles não entenderam muito bem o processo. A gente tem sempre que lembrar eles na reunião de rede que é o cadastramento, que a gente não pode, não tem vaga, não é com a gente a vaga, que é direto com o departamento, que eles precisam fazer esse cadastramento, que se eles não conseguem podem ir até o núcleo ou até a unidade que lá tem gente para ajudar nesse processo.⁵²

A diretora do CMEI B trouxe para a resposta as seguintes colocações aqui resumidas:

Nossa, eu vejo vantagens! Primeiro que a tecnologia, é tudo muito rápido. Então o pai ou a família, enfim, quem deseja essa vaga, ele entra naquele sistema, ele tem a opção de verificar. Porque era um problema quando eles chegavam e não tem vaga aqui, onde tem? Se você não é da região você tem que tá caçando o professor ali para te ajudar. [...] Em muitas ocasiões você fica numa situação indelicada. Com o sistema ele mostra pela localização quais são as unidades que tem para ele colocar as opções. Então tira a equipe desse lugar. Porque de repente naquele furor de ajudar pode trazer um problema para a outra gestora ou até mesmo para você.⁵³

Ambas as falas corroboram ao indicado por Arbigaus (2018), que as direções dos CMEIs encontravam muitas dificuldades para efetivar as visitas em todas as

⁵² Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022– Direção 1 CMEI A.

⁵³ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022– Direção 2 CMEI B.

residências dos bebês e crianças cadastrados na sua unidade. Os relatos eram de falta de profissionais e de preparo para executar as visitas, a dificuldade de acesso aos domicílios, os endereços não encontrados, as casas que não tinha ninguém porque a família trabalhava, ou ainda, quando encontravam e conseguiam visitar os bebês e as crianças como escolher qual deles era o que mais precisava da vaga. Vale destacar que cada pessoa fala a partir do que conhece, das condições nas quais vive, o que é estar em uma situação vulnerável para um pode não ser o mesmo para outro, cada um tem seu lugar de fala e sua régua para medir. Nesse sentido, uma Central de Vagas era um pedido recorrente das diretoras de CMEIs pois, para muitas, as visitas eram um fardo.

No entanto, mesmo com a implantação do SCO, as questões de como mensurar a quem destinar ou não a garantia do direito à educação é um problema não solucionado. E qual seria a solução? O Estado cumprir a sua função de garantir a vaga em creche a todos que a demandam.

Em síntese, a opção pela política pública dual do município de Curitiba traz elementos da velha e da nova creche (Didonet, 2001). Identificamos neste capítulo que as ações de diferentes governos trouxeram em seu bojo resíduos da concepção de creche como um depósito de crianças ao mesmo tempo em que temos ações que reconhecem o bebê/criança como um sujeito de direitos. As matrículas dos bebês vêm sendo ampliadas com a participação do setor privado, ou seja, há “a coexistência dos antigos e dos novos sujeitos privados para a oferta da creche”. (Pires; Arving; Domiciano, 2023).

A ampliação da oferta da creche por intermédio do setor privado fica evidente quando comparamos o número de unidades municipais que faziam essa oferta com os das unidades privadas com e sem contrato. E o mesmo acontece com o número das matrículas, conforme TABELA 5 disponibilizada a seguir:

TABELA 5 - COMPARATIVO ENTRE OS NÚMEROS DE UNIDADES E MATRÍCULAS DE 2019 E 2022

		Instituições que ofertam EI				Instituições que ofertam creche				Instituições que ofertam somente creche			
		Total	Municipais	Privadas sem convênio	Privadas com convênio	Total	Municipais	Privadas sem convênio	Privadas com convênio	Total	Municipais	Privadas sem convênio	Privadas com convênio
Nº de unidades	2019	770	351 46%	328 43%	88 11%	553	216 39%	251 45%	86 16%	45	26 58%	15 33%	4 9%
	2022	788	386 49%	283 36%	117 15%	593	225 38%	251 42%	117 20%	86	28 33%	8 9%	50 58%
	Variação de 2019 a 2022	2%	10%	-14%	33%	7%	4%	0%	36%	91%	8%	-47%	1150%
Nº de matrículas	2019	66.947	33.717 50%	23.939 36%	9.132 14%	33.042	16.597 50%	12.920 39%	5.350 16%	3.811	1.956 51%	1.551 41%	304 8%
	2022	73.972	41.198 56%	21.481 29%	11.291 15%	34.186	15.779	9.136	9.271	8.086	2.872 36%	717 9%	4.497 56%
	Variação de 2019 a 2022	10%	22%	-10%	24%	0,03462	-5%	-29%	73%	112%	47%	-54%	1379%

FONTE: A autora com a colaboração de BRUNO, Dhaiane de J. dos R. (2024), baseado nos dados do Censo Escolar INEP/2019, 2022.

É impressionante a variação existente entre os dados de 2019 e 2022. O número de unidades privadas contratadas que atende a creche ampliou em 1.150% e as matrículas em 1.379%. O que deixa evidente que a opção dual do município para a ampliação das vagas em creche é via privatização da oferta educacional. Nessa perspectiva, é imprescindível examinar no detalhamento a igualdade de oportunidades educacionais que é ofertada na rede contratada pela SME.

Para finalizar, paralelamente à expansão das vagas em creche é necessário rever o SCO para que ele cumpra a função de priorizar para a matrícula de bebês e crianças que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim como promover políticas intersetoriais para o atendimento da infância.

5 A OFERTA DA CRECHE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS CONTRATADAS PESQUISADAS: UM OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE

[...] Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade. Não podemos nos esquecer que as crianças pequenas dispõem de inúmeras competências, de um rico e complexo potencial de sensibilidade e criatividade cada vez mais reconhecidos pela neurociência, pela psicologia e educação. Este potencial ultrapassa em muito os recortes das disciplinas escolares. Para ser alimentado, este potencial requer atenção individualizada (turmas pequenas); professores/as formados/as, capazes de acompanhar a curiosidade e a mobilidade da criança. Ora, se tolhido, este capital humano se vê desperdiçado hoje e amanhã [...]
(Rosemberg, 2007, p. 9).

Rosemberg (2007) nos conclama a vigiar os direitos dos bebês/crianças à educação de qualidade quando reconhece que a infância é uma etapa da vida na qual muitas potencialidades são desenvolvidas. Em relação aos bebês, a autora (Rosemberg, 2011) os define como toda criança que está na faixa etária de 0 a 3 anos, ou seja, a pequeníssima infância em idade de creche. E por infância, a define como categoria social delimitada dentro do contexto das relações de idade, sendo uma etapa da vida humana que está sujeita a etapa da vida adulta, ponderando que “[...] ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação” (Rosemberg, 2011, p.). Nessa perspectiva, analisar as condições de qualidade da oferta da creche é uma tarefa na qual considerar as subjetividades, o que é percebido a miúdo, quando aproximamos o foco do que acontece no cotidiano dos bebês é de extrema relevância.

Neste capítulo 5, o objetivo é apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa empírica, analisando se a política dual de oferta da creche em instituições públicas e privadas contratadas têm garantido oportunidades educacionais igualitárias aos bebês/crianças. Para tanto, são definidas as condições de qualidade das categorias examinadas nesta tese sendo: 1) Profissionais da educação; 2) Espaço físico/infraestrutura e 3) Gestão Pedagógica, que embasaram a análise. Essas categorias foram escolhidas por as considerarmos basilares na garantia de uma EI que contribua para o desenvolvimento integral dos bebês, assim como pelo limite de análise possível para a conclusão da tese. Para definição dos critérios de análise

utilizamos a legislação educacional vigente, bem como documentos normativos a nível federal, estadual e municipal.

Antes de iniciarmos a apresentação da análise dos dados coletados nas unidades, é imprescindível destacar que elas compõem um recorte das condições de qualidade da oferta da creche em CMEIs e CEIs contratados de Curitiba. Dentre os 230⁵⁴ CMEIs em funcionamento em 2022, 221 atendiam turmas na faixa etária de 0 a 3 anos, sendo 2 unidades que participaram desta pesquisa, o que corresponde a 0,90% das unidades que atendiam creche. Em relação aos CEIs contratados pela PMC, as 117⁵⁵ unidades atendem a turmas de creche, sendo 2 participantes da pesquisa, o que corresponde a 1,70% das unidades. Apesar de não ser um número representativo do total das unidades que atendem EI/creche no município, a importância desta pesquisa está na possibilidade de abrir os portões das instituições participantes para olharmos as condições de qualidade por dentro.

Com a finalidade de iniciar as reflexões é importante ressaltar que a EI está abarcada na EB, e que, portanto, ela deve ser ofertada sob os mesmos princípios que regem as demais etapas que a compõem, entre eles, a igualdade de oportunidades e a garantia de um padrão mínimo de qualidade para todos sem distinção de classe, gênero ou etnia. Estudos que se ocupam da análise da trajetória da educação infantil no sistema educacional brasileiro mostram que existem uma gama de formas de organizar a oferta às crianças, o que pode ser percebido pelas nomenclaturas diversas utilizadas para identificar as instituições de EI, assim como as carreiras ou funções exercidas pelos profissionais que nela atuam (Côco, 2015).

Outro aspecto a enfatizar é a aprovação do Fundef (1996), que repercutiu negativamente nas matrículas da EI. Estudos mostram a queda das matrículas dessa etapa na maioria dos municípios do país, isso porque priorizam as matrículas obrigatórias. (Arelaro, 1999; Guimarães; Pinto, 2001). Dentre outras medidas que impactaram nessa oferta, destaca-se a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), lei complementar n.º 101, de 5 de maio de 2000, a qual alterou as gestões financeiras dos entes federados, limitando a despesa com pessoal em 60% do total da receita corrente líquida para municípios e estados. (Brasil, 2000; Correa, 2011) Esses fatos são importantes para o objeto dessa pesquisa visto que muitos municípios utilizam o conveniamento como uma saída para a LRF.

⁵⁴ Em junho de 2024 estavam em funcionamento 239 CMEIs.

⁵⁵ Em junho de 2024 estavam em funcionamento 159 CEIs contratados.

Côco (2015) afirma que há aspectos conceituais e materiais que dificultaram a construção do pertencimento da EI à EB. Dentre os aspectos materiais, a autora destaca o fato de que nem todas as instituições que se ocupam da sua oferta possuem uma infraestrutura adequada para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, de forma que respeite a concepção e a finalidade desta etapa. Ela destaca ainda que é preciso problematizar o acolhimento de turmas da EI nas escolas de EF para que as crianças não sejam inseridas em uma lógica escolarizante, que não garanta as especificidades do trabalho com a pequena infância (Côco, 2015).

Os apontamentos feitos até aqui, mostram alguns dos elementos que precisam ser considerados quando tratamos das condições de qualidade da oferta da creche. Para Correa (2011) as políticas públicas, para serem efetivas, precisam considerar a tríade normas, financiamento e fiscalização. Nessa perspectiva, empregamos as normas como elemento balizador das análises dos dados coletados nas unidades.

Nas próximas seções deste capítulo cotejamos os dados empíricos das categorias examinadas com pesquisas e autores da área.

5.1 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FIGURA 8 - ENSINA-ME A BRINCAR.



Seria o cuidar uma função tão digna quanto o educar?
E como educar crianças tão pequenas?
A creche é uma escola?
A educadora da creche é ou não é professora?
Como deve ser sua formação?
Precisa de curso superior para trocar fraldas e dar mamadeira?
Não basta ser mulher para desempenhar estas funções?
(Rosemberg, 2007, p. 3).

FONTE: educacaoeterritorio.org.br (2020).

Rosemberg (2007) nos provoca a refletir sobre o perfil profissional de quem trabalha com os bebês nas instituições de EI. Perfil esse marcado pelos resquícios históricos da constituição do atendimento a essa faixa etária, centrado na figura feminina e nos cuidados como os do corpo e da higiene. No entanto, a inserção dos pequenos no mundo exige muita sensibilidade, pesquisa, observação, entre tantas outras características necessárias para efetivamente contribuir com o desenvolvimento integral deles.

Nas DCNEIs (2009) as interações e a brincadeira são consideradas os eixos do trabalho educativo, sendo imprescindível que as professoras⁵⁶ reflitam sobre as interações adulto/bebês, bebês/bebês, bebês/espaco, bebês/materiais e outras tantas que acontecem na jornada cotidiana da instituição, garantindo que o brincar, elemento essencial da infância e dos bebês/crianças, esteja presente no tempo vivido na EI.

A categoria Profissionais da Educação é um importante elemento de análise das condições de qualidade da oferta da creche. Ao se planejar o atendimento dos bebês/crianças em instituições educacionais é necessário pensar na capacitação dessas professoras, considerando a formação inicial, investindo na formação continuada, em boas condições de trabalho, no plano de carreira, na remuneração, dentre outros elementos que possibilitem uma relação cotidiana de educação e cuidado com qualidade nas instituições que atendem a faixa etária da creche. (Brasil, 2009a; Barbosa, 2009; Barbosa, 2010)

A LDBEN/1996 considera como profissionais da educação habilitados para atuar na EB as pessoas formadas com os seguintes cursos:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

⁵⁶ Optou-se por utilizar o termo, professora, no feminino porque nas unidades participantes da pesquisa eram só mulheres que trabalhavam nas turmas de 0 a 3 anos.

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 1996).

No artigo 62, a mesma lei determina que, para atuar na EB a formação será em nível superior, mas admite como formação mínima para atuar com a EI e os cinco primeiros anos do EF a formação em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996). Entretanto, a meta 15 do PNE 2014-2024 determina que se deve

Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos i, ii e iii do caput do art. 61 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 263).

No PNE 2014-2024, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, são definidas metas e estratégias relacionadas aos profissionais da EB, o que abrange a EI por esta ser sua primeira etapa. Na meta 1 que trata da universalização da pré-escola e da ampliação da oferta da creche, as estratégias a seguir incidem na formação desses profissionais:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (Brasil, 2014)

Neste PNE há também a definição de metas ligadas à valorização do profissional da educação, inseridas nas metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18. Dentre essas, destaca-se a 16, que tem como objetivo:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos **professores da educação básica**, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) **profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014, grifo nosso).

A importância em destacar os professores da EB na meta 16 está no fato de muitos profissionais ainda não se reconhecerem ou não reconhecerem na EI sua integração à EB.

Na meta 15 são abordadas estratégias em relação a política nacional de formação dos profissionais da educação, estabelecendo que se deve garantir no prazo de um ano de vigência do PNE 2014-2024 que seja “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014). A meta 16 estabelece que 50% dos professores da educação básica devem estar formados em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do PNE 2014-2024, assim como garantir a formação continuada destes, considerando a área de atuação e as necessidades dos sistemas de ensino. Em relação aos profissionais do magistério das redes públicas, o PNE 2014-2024 determina na meta 17, que esses devem ser valorizados equiparando os seus salários aos dos profissionais que têm escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste plano. A meta 18 estabelece que deve ser assegurada a existência de planos de carreira para os profissionais das redes públicas, sendo o piso salarial a referência (Brasil, 2014).

No Plano Municipal de Curitiba (PME 2015-2025), a meta 1 que trata da EI, reforça na estratégia 1.11 a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, estabelecidos no PNE 2014-2024, assim como estabelece o prazo de cinco anos para que existam somente profissionais com formação em nível superior, prevista em lei, atuando na EI.

A deliberação do CME de Curitiba n.º 01/2019 reitera as normas da LDBEN/1996, definindo:

Art. 18. O profissional para atuar na docência na educação infantil, deve ter sua formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Curitiba, 2019, p. 8).

Destaca-se ainda que a referida deliberação admite o profissional auxiliar, com formação mínima em nível de ensino médio⁵⁷, para trabalhar nas turmas, **desde que este não fique em nenhum momento sozinho com as crianças**. Conforme, “Art. 19. Para compor o atendimento de cada turma, poderá admitir o profissional auxiliar, com formação mínima em nível médio, **desde que não atue sozinho, em nenhum momento**, com a turma” (Curitiba, 2019, p. 9). No entanto, a EI compõe a EB e defendemos que os profissionais desta etapa também devem ter a formação em nível superior como exigência mínima para atuação.

Para a formação dos profissionais da educação, o artigo 62 da LDBEN/1996 determina que a União, os estados e os municípios têm a responsabilidade com relação a sua formação inicial, continuada e capacitação. Prevê ainda que a formação continuada e a capacitação podem ser realizadas por meio de recursos e tecnologias de Educação à distância (EaD), assim como mecanismos que facilitem o acesso e a permanência em cursos de formação docente para atuação na Educação Básica por parte dos entes federados, entre outros incentivos à formação de profissionais da educação.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).” (Brasil, 2020), reconhece os docentes como responsáveis prioritários pelo desenvolvimento integral dos educandos e prevê que estes profissionais tenham uma formação sólida que considere: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

Em relação aos profissionais que trabalham nos CMEIs da RME de Curitiba, estes têm sua carreira reestruturada em 2014 por meio da Lei n.º 14.580, de 22 de dezembro de 2014, criando o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), com carga horária de 40 horas em substituição ao de educador social.

§ 1.º o cargo de Professor de Educação Infantil terá como requisito de formação mínima a conclusão do ensino médio, com uma das seguintes complementações, que serão consideradas alternativamente:

⁵⁷ Em 28/03/2019 o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar), aprovam no Seminário Estadual do Feipar, em Curitiba, uma moção de repúdio sobre o fato do Conselho Municipal de Educação de Curitiba aprovar a atuação de profissionais com ensino médio na Educação Infantil.

- a) conclusão de ensino Médio na modalidade Magistério, pós-médio ou sequencial;
- b) graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais;
- c) graduação em Normal Superior;
- d) graduação em curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais (Curitiba, 2014, p. 1).

Em estudo realizado sobre a formação docente no Brasil, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) apontam um crescimento da formação inicial dos professores da etapa inicial e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, das licenciaturas em Pedagogia, realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. As autoras destacam também que, a partir da equiparação dos cursos EaD com os presenciais em 2005, as matrículas no referido curso em 2016 foram de 14,8% presencial e 3,8% EaD nas IESs públicas, totalizando 18,6% de matrículas. Já nas IESs privadas foram de 29,3% na modalidade presencial e 52,1% na EaD, totalizando 81,4% das matrículas nos cursos de pedagogia.

Em relação à formação dos docentes de creche e pré-escolas, o Laboratório de Dados Educacionais com o Mapeamento da Formação dos Professores do Paraná⁵⁸ (Mapfor) indica que a adequação da formação docente para creche no Brasil é de 62%, ou seja, 38% dos profissionais de creche no Brasil não têm a formação adequada. Isso porque considera-se como formação adequada analisada pelo Mapfor a formação em licenciatura em pedagogia para a atuação em creche. Em relação à pré-escola, o percentual de adequação da formação docente no Brasil é o mesmo da creche. No município de Curitiba esses percentuais são de 61,1% dos profissionais de creche com formação adequada, 37,9% não adequada, na pré-escola esse número é ainda menor, sendo 58% dos profissionais com formação adequada e 42% sem. Esses dados são referentes ao Censo escolar de 2020.

Com relação à valorização dos profissionais da educação na rede pública, a LDBEN/1996 assegura o ingresso exclusivamente por concurso público, plano de carreira, pagamento de piso salarial, condições de trabalho adequadas, aperfeiçoamento profissional com licenciamento remunerado e período reservado para estudos e planejamentos, incluídos dentro da sua carga horária de trabalho.

Ao refletir sobre as condições de qualidade da educação ofertada na creche, um dos elementos essenciais desse contexto a ser analisado é o das profissionais da

⁵⁸ Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor/>.

educação. Isto porque são elas que estão diretamente imbricadas nas ações de “cuidar e educar” com os bebês/crianças, que precisam planejar as práticas pedagógicas a fim de efetivar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, as DCNEI/2009 e as normas determinadas pela LDBEN/1996 em relação aos princípios para essa etapa da educação básica.

No município de Curitiba, conforme apresentado no Capítulo 3, a EI era atendida na área da assistência social por profissionais da carreira de Educador Social. Com a aprovação da Lei n.º 12.083 de 19 de dezembro de 2006, a PMC reestrutura essa carreira criando o cargo de Educador, que poderia trabalhar na carreira de atendimento à infância e à adolescência ou na de atendimento social. Os profissionais tiveram que optar por uma das duas frentes de trabalho. Os que optaram pelo atendimento à infância e à adolescência, são os que ficaram nas creches municipais, trabalhando com os bebês e as crianças de 0 a 3 anos. Em 2014 é aprovada a Lei n.º 14.580 que reestruturou a carreira dos educadores da EI, criando a carreira de Professor de Educação Infantil (PEI). Apesar dos avanços que essa aprovação trouxe, como a aposentadoria especial, vale destacar que ainda existem duas carreiras diferentes dentro dos CMEIs, a do PEI e a do Profissional do Magistério, ou seja, os PEIs não compõem a carreira do magistério municipal. Existem diferenças significativas nessas duas carreiras, a primeira delas é a carga horária semanal que para o magistério é de 20 horas e para as PEIs é de 40 horas. A segunda, é a remuneração inicial, considerando a formação em nível superior que para o magistério o valor é R\$ 2.621,28 e para as PEIs é de R\$ 4.335,26, ou seja, é menor para as professoras de creche.

O plano de carreira atual é regido pela Lei Municipal n.º 16.201 de 28 de agosto de 2023 que apesar de existir diferença no vencimento inicial das carreiras, considerando a jornada semanal, equipara as formas de crescimento e trajetória das duas carreiras com a aprovação dos dois planos em vigência. Como os salários ficaram sem reajustes ou avanços na carreira devido ao congelamento proposto pelo governo municipal na gestão Greca de 2017-2020 e aprovado pela Câmara de Vereadores, os salários da Carreira do magistério se aproximaram da Carreira dos PEIs, ou seja, a desvalorização da carreira do magistério foi o elemento de aproximação entre as remunerações e não a valorização da carreira dos PEIs.

No entanto, é necessário garantir a essas PEIs o princípio constitucional da **valorização dos profissionais** da educação. Grochoska (2015, p. 25) define essa

valorização como a que se concretiza “[...] por meio de três elementos, sendo: a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador”.

Para as professoras dos CEIs contratados, as garantias em relação a “valorização dos profissionais” estão previstas em acordo coletivo feito entre sindicato patronal – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná (Sinepe) – e o sindicato da categoria – Sindicato dos Professores no Estado do Paraná (Sinpropar). Em 2022 o salário inicial para professora regente em Curitiba era de R\$ 1.101,30 por mês, por 40 horas semanais, sendo que o salário das professoras auxiliares era ainda menor.

No que diz respeito às condições de trabalho dos profissionais da educação, Nardi e Schneider (2014) apontam que é necessário considerar as condições de emprego dos docentes e as condições objetivas para a realização do seu processo de trabalho, ou seja, precisa-se olhar para salário, carreira, jornada de trabalho, contratos, formas de ingresso, tempos remunerados e formação, assim como para a infraestrutura das instituições educativas, seu clima organizacional, material didático, quantidade alunos/turmas.

Vale destacar que o trabalho docente na creche ainda é marcado por muitos desafios pois paira sobre a denominação “creche” as referências históricas difíceis de serem transpostas quando esta é incorporada ao sistema educacional no país, que é a do lugar de menor valor social e cultural. A creche persiste sendo vista com desconfiança, com inferioridade em relação à escola (Rodrigues, 2009; Barbosa; Richter, 2013). A profissionalização da docência na creche segue em busca da sua identidade e do seu reconhecimento social e cultural. A fragilidade da categoria é explicitada por Garanhani (2010) quando aponta as diferentes denominações as quais estas profissionais estão suscetíveis como as encontradas nos CEIs contratados participantes desta pesquisa, sendo elas: atendente e auxiliar.

Para Barbosa (2019), a ação pedagógica com bebês/crianças está calcada na relação. A autora desta que

Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer da professora (Barbosa, 2016, s/p)

Essas especificidades e singularidades do trabalho docente com bebês/crianças é considerada ao analisarmos os dados coletados nesta pesquisa, uma vez que se diferenciam do trabalho docente em outras etapas da educação. No entanto, importa destacar que os referenciais de análise estão abarcados nas normatizações e na legislação que estabelecem os parâmetros que determinam a formação inicial das professoras, a sua valorização profissional e as condições de trabalho docente para todos os professores da Educação Básica. Essa escolha parte do pressuposto de que, ainda que haja uma profissionalidade docente própria na EI, as condições de trabalho previstas em lei devem ser garantidas às professoras, independentemente da etapa em que atuam.

Delgado, Barbosa e Richter (2019) trazem um panorama das produções das pesquisas educacionais sobre as singularidades da docência na creche. As autoras dialogam com teses e dissertações publicadas entre 2000 e 2011, encontradas no Banco de Dados da Capes, e com artigos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (Anped), entre 2010 e 2015. Elas categorizam em temas as singularidades da docência na creche e indicam as pesquisas e trabalhos analisados que tratam de cada tema, sendo: 1) Cuidado como direito de provisão, proteção e participação; 2) Uma docência partilhada e coletiva; 3) Uma multiplicidade de funções, conhecimentos e saberes; 4) Uma docência pautada na relação de corporeidade com crianças bem pequenas; 5) Uma docência caracterizada pela empatia, sutileza e confiança; 6) Planejar, organizar e flexibilizar espaços/ambientes e tempos; 7) A observação, registro e documentação do vivido; 8) Uma docência comprometida com concepções de infância, relações e comunicação. (Delgado; Barbosa; Richter, 2019).

Os temas e as pesquisas trazidas pelas autoras citadas no parágrafo anterior demonstram a importância do Profissional da Educação para a garantia da oferta da creche em condições de qualidade, fato que reforça o destaque desta categoria para a pesquisa que aqui se apresenta.

No Quadro 15, a seguir, apresenta-se uma matriz de análise na qual estão sintetizados quais serão os critérios para analisar a categoria Profissionais da Educação, a legislação/normatização que embasa o critério e quais são os parâmetros de referência utilizados nesta pesquisa.

QUADRO 15 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CRITÉRIO	O QUE A LEGISLAÇÃO ESTABELECE	DOCUMENTOS CONSIDERADOS	PARÂMETROS DE REFERÊNCIA
Formação inicial	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal	Art. 62 da LDBEN	Composição dos grupos de profissionais que atuam nas turmas, todos devem ter a formação mínima exigida da legislação, ou seja, magistério em nível médio.
	O profissional para atuar na docência da educação infantil deve ter sua formação em nível superior, em curso de Licenciatura plena, admitida como formação mínima para atuação do magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Parágrafo único: para atendimento da educação infantil, conforme caput deste artigo, deverá haver no mínimo um profissional docente para cada turma.	Art. 18 da Deliberação CME n.º 01/2019	
Valorização profissional e condições de trabalho docente	Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho.	Art. 67 da LDBEN	Tipo de vínculo de trabalho e forma de provimento ao cargo, considerando a existência de concurso público para as professoras da rede municipal e o registro em carteira de trabalho e Previdência Social nas instituições contratadas. Existência de um plano de carreira para profissionais da educação infantil municipal e de mecanismos de valorização salarial que considerem tempo de função e formação acadêmica para as professoras das instituições contratadas. Adequação da remuneração ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e ao piso salarial da categoria de acordo com a convenção do Sinpropar. Disponibilidade de tempo e espaço adequado para a realização de estudo e planejamento dentro da carga horária semanal.
	Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	Art. 2, § 4º da Lei Federal n.º 11.738/2008	
Valorização profissional e condições de trabalho docente	A instituição garantirá carga horária semanal destinada a estudo e planejamento pedagógico para professores, de acordo com a legislação vigente.	Art. 23 da Deliberação n.º 01/2019 CME de Curitiba	
	A instituição promoverá, sob coordenação administrativo-pedagógica, o aperfeiçoamento dos profissionais de educação infantil, em exercício, de modo a viabilizar a formação continuada em serviço.	Art. 24 da Deliberação n.º	

CRITÉRIO	O QUE A LEGISLAÇÃO ESTABELECE	DOCUMENTOS CONSIDERADOS	PARÂMETROS DE REFERÊNCIA
		01/2019 CME de Curitiba	Acesso a programas de formação continuada, em horário de trabalho, ofertados dentro e fora da instituição.
	Para compor o atendimento de cada turma, poderá admitir o profissional auxiliar, com formação mínima de ensino médio, desde que não atue sozinho, em nenhum momento com a turma.	Art. 19 da Deliberação n.º 01/2019 CME de Curitiba	Acesso a materiais pedagógicos e recursos tecnológicos em quantidade, diversidade e qualidade suficientes para o planejamento das práticas educativas.

FONTE: A autora (2024), com base na: LDBEN/1996, Deliberação CME de Curitiba N.º 1/2019 e Lei Federal n.º 11.738/2008.

Na subseção a seguir abordamos cada um dos critérios de análise, contrapondo o que é determinado pela legislação vigente com as informações obtidas por meio da coleta de dados.

5.1.1 Formação inicial

Para apresentar a análise dos dados da categoria profissionais da educação, elaboramos o perfil das professoras que trabalham com as turmas de creche nos CMEIs e CEIs contratados, utilizando os dados coletados por meio do questionário (Apêndice 1). O intuito foi identificar o perfil dessas profissionais.

Com relação a idade das professoras, as faixas etárias apresentadas foram adaptadas do padrão do IBGE no qual cada faixa é composta por cinco anos, modificando apenas a primeira faixa que ficou de 18 a 20 anos, seguida pela faixa de 21 a 25 anos e assim sucessivamente, sendo a última faixa mais de 56 anos.

Na TABELA 6 a seguir podem ser observadas as respostas em relação à faixa etária das professoras:

TABELA 6 - FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS CMEIs E CEIs CONTRATADOS

FAIXA ETÁRIA	CEI A	CEI B	CMEI A	CMEI B
18 a 20 anos	 8,33%	0%	0%	0%
21 a 25 anos	 33,33%	 66,66%	0%	12,5%
26 a 30 anos	0%	 22,22%	0%	0%
31 a 35 anos	 33,33%	0%	 11,11%	 37,50%
36 a 40 anos	 25%	0%	0%	 12,50%
41 a 45 anos	0%	0%	 11,11%	 25%
46 a 50 anos	0%	0%	 22,22%	 12,50%
51 a 55 anos	0%	0%	0%	0%
mais de 56 anos	0%	 11,11%	 44,44%	0%
não respondeu	0%	0%	 11,11%	0%

FONTE: A autora (2022), com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao CEI A contratado, o maior percentual de professoras está nas faixas etárias compreendidas entre 21 a 25 anos e 31 a 35 anos de idade, totalizando 66,66%. No CEI B contratado, temos 66,66% das professoras na faixa dos 21 a 25 anos e 22,22% na faixa entre 26 a 30 anos de idade, totalizando 88,88% das

professoras nas faixas com menor idade. No CMEI A o maior percentual de professoras em uma mesma faixa etária está na faixa com mais de 56 anos, sendo um total de 44,44%. Já no CMEI B, o maior percentual está na faixa de 31 a 35 anos. É perceptível que o maior número de professoras com menor idade aparece nos CEIs contratados e com maior idade nos CMEIs.

Nos CMEIs selecionados a realidade é oposta, 14 das 20 professoras respondentes, têm acima de 36 anos. Dentre elas, nove têm entre 41 e 55 anos e quatro acima de 56 anos.

A professora que está entre as faixas etárias com menor idade (18 a 20 anos) é a que trabalha no CEI A, contratada como professora auxiliar conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já no CEI B, a professora que está na oitava faixa, de 51 a 55 anos, informou que sua função na unidade é de atendente. Nos CEIs contratados a segunda faixa etária, de 21 a 25 anos, concentra o maior número de professoras, totalizando 10. Nos CMEIs existe maior distribuição nas faixas etárias, mas com maior concentração entre as faixas quarta e nona. Constata-se que é nos CEIs que se encontra o maior número de professoras com menor idade e ainda sem idade para ter concluído a formação na graduação. Gatti e Barreto (2009), em análise realizada sobre o perfil docente, apontam que os professores mais jovens (até 29 anos) trabalham na EI, segundo as autoras, na EI e no EF os professores têm menor escolaridade porque muitas vezes ainda estão estudando.

Pode-se inferir que devido a SME realizar a contratação das professoras por meio de concurso público ou de Processo Seletivo Simplificado (PSS), seja um dos motivos de existirem mais professoras nas faixas etárias de maior idade. Isso porque, nível de formação e tempo de experiência contam na pontuação para definir a ordem de classificação dessas professoras para acessarem a contratação. Souza e Gouveia (2011) apontam que para os professores concursados, estatutários, existem os planos de carreira que possibilitam maior reconhecimento e valorização em detrimento aos profissionais que não têm. Nesta pesquisa podemos destacar as professoras dos CEIs contratados e as professoras PSS dos CMEIs que não têm plano de carreira. Souza (2013), ao analisar dados sobre professores do EF, destaca que os mesmos estão ficando por mais tempo na carreira, relacionando esse fato à reforma da previdência que teria impossibilitado aos professores a aposentadoria precoce. Esse fato pode ser um fator que também esteja refletindo no caso das professoras de EI.

Dentre as funções que essas professoras ocupam nas unidades que trabalham, é possível observar que têm lugares e responsabilidades diferentes dentro das turmas. Nos CEIs contratados tem as professoras regentes, responsáveis pelo planejamento pedagógico e pelas práticas educativas que acontecem na jornada diária com bebês e crianças e, as auxiliares, que quase sempre se ocupam de questões relacionadas à higiene e ao cuidado com o corpo. Isso é realmente angustiante quando se pensa em uma oferta de creche em condições de qualidade, pois desconsidera a indissociabilidade entre cuidar e educar, uma das premissas que sustentam a finalidade da EI. Diante disso, é necessário demarcar que o cotidiano vivido por bebês e crianças dentro das instituições de EI é perpassado por diferentes ações que necessitam de uma intencionalidade pedagógica, sejam elas relacionadas ao cuidado com o corpo, como a troca de fraldas, o sono e a higiene, sejam elas relacionadas a aproximação das crianças com os conhecimentos produzidos pela cultura humana.

A forma como as professoras posicionam-se frente a todas essas demandas que acontecem no cotidiano são educativas, dão significado e sentido ao que os bebês e as crianças vão entendendo como aceito, como correto em uma vida coletiva. Por essa e outras tantas razões, ter profissionais com distintas funções dentro de uma turma, compartilhando a docência, não atende a normativas em relação às condições de qualidade, porque no cotidiano tem situações nas quais acontecem momentos em que a professora está sozinha com bebês e crianças ou que é ela quem está mais próxima e vai atender alguém que caiu. É praticamente impossível garantir que a professora auxiliar nunca vai estar sozinha com os bebês e as crianças como indicado na Deliberação n.º 01/2019 do CME.

Com relação ao questionamento sobre o sexo, houve apenas um questionário no qual essa pergunta não foi respondida, nos demais todas as respostas indicam o sexo feminino. Dados do censo escolar INEP/2020 mostram que, do número total de profissionais trabalhando em turmas de creche na RME de Curitiba, 2.721 (ou seja 99,99%), eram do sexo feminino e 23 (0,83%) do sexo masculino. Esses dados mostram que as unidades pesquisadas seguem a tendência do município de Curitiba. Nas instituições contratadas pelo município, com e sem fins lucrativos, dos 589 profissionais que responderam ao Censo Escolar/2020, 581 (98,64%) são do sexo feminino e 8 (1,35%) do sexo masculino. Pesquisas (Cerisara, 2002; Sayão, 2005) refletem sobre a necessidade de constituição de uma identidade docente para a

Educação Infantil, buscando desmistificar a ligação histórica entre a maternidade/feminino e o profissional.

Na autoidentificação em relação à cor/raça foram utilizadas as nomenclaturas do IBGE, sendo amarelo, branco, indígena, pardo, preto, não declarado. Nas respostas a essas questões apenas um questionário não teve esse item respondido.

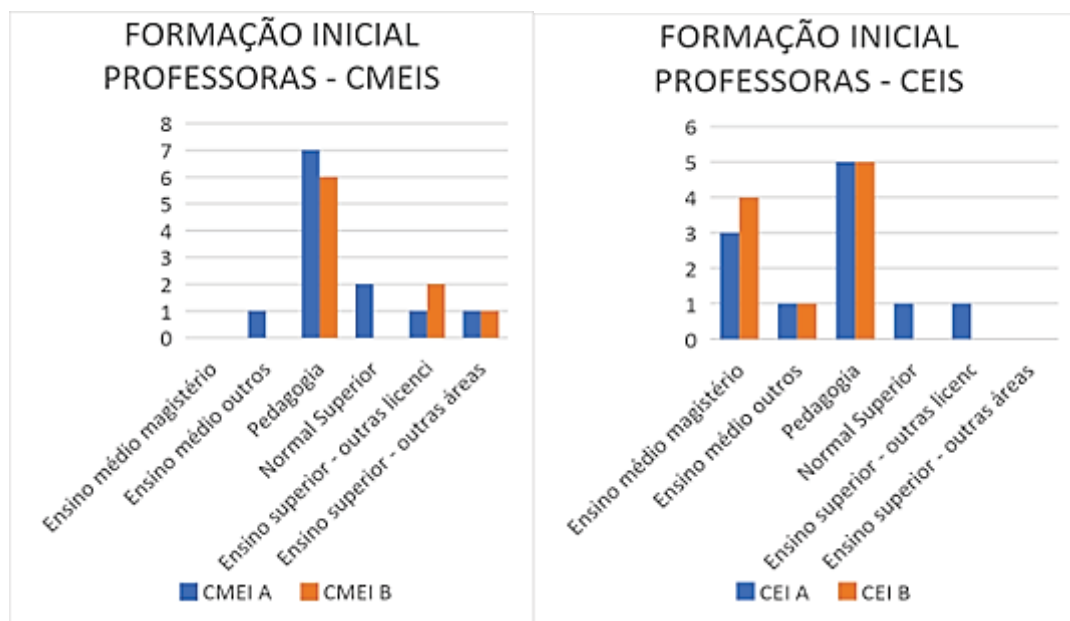
No CEI A, 66,66% das professoras se autodeclararam pretas ou pardas, sendo o mesmo percentual no CEI B. Nas respostas do CMEI A 11,11% das professoras se autodeclararam pretas e pardas. Já no CMEI B 62,5% das professoras se autodeclararam pretas e pardas. Isso quer dizer que, do total de 38 entrevistadas nas unidades, 89,98% das professoras dos CMEIs e CEIs contratados participantes da pesquisa são negras ou pardas.

Ao analisar os dados do Censo Escolar INEP/2020, dos 2.744 profissionais que trabalham em creches do município, 0,04% não declararam a cor, 76,49% se declararam da cor branca, 4,51% preta, 13,59% parda e 0,43% amarela. Nos dados referentes às instituições contratadas pelo município, com e sem fins lucrativos, dos 589 profissionais, as respostas são: 154 profissionais não declararam a cor, 338 declaram ser da cor branca, 23 preta, 72 parda, 1 amarela e 1 indígena. Entre os profissionais da RME e das unidades contratadas que atendem creche, os dados dos profissionais que se declaram da cor branca são em maior proporção do que as respostas das unidades participantes da pesquisa.

Quando indagadas sobre a formação, todas as professoras responderam a questão, sendo que nos CEIs A e B 7 professoras possuem Ensino médio magistério, nos CEIs A e B e no CMEI A 3 professoras possuem Ensino médio em outros cursos, nos CMEIs A e B e nos CEIs A e B 23 professoras possuem formação em Pedagogia, 3 professoras dos CMEI A e do CEI A possuem normal superior, 4 professoras dos CMEIs A e B e do CEI A possuem formação em outras licenciaturas e 2 professoras dos CMEIs A e B formação em ensino superior em outras áreas.

Em relação a formação inicial das professoras (Gráfico 1), somente nos CEIs contratados existem professoras com ensino médio, fato que demonstra que as professoras com menos qualificação e menores salários trabalham nessas unidades no caso das instituições participantes da pesquisa. Ressalta-se que do total de 21 professoras que participaram da pesquisa, 9 possuem apenas ensino médio, ou seja, mais de 33%.

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DOS CMEIS e CEIs CONTRATADOS A E B



FONTE: A autora (2022).

Ao serem questionadas sobre qual era a maior titulação das professoras, 3 não marcaram nenhuma das alternativas do questionário. Nas demais respostas, 21 professoras dos CEIs A e B e do CMEI A marcaram que não fizeram ou não concluíram cursos de pós-graduação. No item sobre a atualização ou aperfeiçoamento por meio de cursos de no mínimo 180 horas, 1 professora do CMEI A respondeu que possui. Com relação a especialização de no mínimo 360 horas, 16 professoras dos CMEIs A e B e do CEI A possuem essa formação. Os cursos de mestrado e doutorado não foram itens respondidos por nenhuma das professoras que participaram da pesquisa. Na **TABELA 7** a seguir é apresentada a distribuição das respostas aos itens sobre a maior titulação por unidade participante da pesquisa:

TABELA 7 - FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DAS PROFESSORAS POR TITULAÇÃO – 2022

MAIOR TITULAÇÃO	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Não fiz/Não completei curso de especialização	2	0	9	10
Atualização/Aperfeiçoamento (mínimo 180 h)	1	0	0	0
Especialização (mínimo 360h)	7	7	2	0
Mestrado	0	0	0	0
Doutorado	0	0	0	0
Sem resposta	2	1	0	0

FONTE: A autora (2022).

Percebe-se que as professoras que trabalham nos CEIs contratados possuem menor formação, fato que é agravado quando olhamos para as questões da formação continuada em serviço. As professoras dos CMEIs, além de possuírem maior titulação, têm tempo destinado ao planejamento e estudos, assim como acesso a um maior número de vagas nos cursos de formação ofertados pelo DEI/SME. Os baixos salários e a formação mais precária das professoras podem contribuir para uma maior rotatividade nas unidades uma vez que a qualquer momento elas podem encontrar um trabalho com salários mais atrativos. Vale destacar que na entrevista a diretora do CEI contratado B falou sobre a dificuldade de contratação de professoras, apontando que as profissionais não possuem experiência ou preparo para o trabalho com os bebês/crianças, apontando que na maioria das vezes as profissionais mais qualificadas saem para trabalhar em locais que remuneram melhor.

É importante destacar que no CEI A e no CEI B contratado, existem professoras apenas com a formação completa em ensino médio e por mais que a relação adulto/criança esteja atendida, existem momentos do dia nos quais as crianças ficam com profissionais com baixa formação e que não têm garantidos o horário para a hora-atividade, nem para a elaboração do planejamento, quem dirá para realizar cursos de formação continuada ou estudos organizados pela pedagoga da unidade. Vale destacar que, conforme a Deliberação do CME de Curitiba n.º 1/2019, artigo 19, é possível admitir profissionais com a formação mínima em magistério, desde que **não fiquem em nenhum momento sozinhas** com os bebês/crianças. Pela experiência que tenho nas diferentes funções relacionadas ao trabalho na creche, sei que isso é praticamente impossível de acontecer.

Com o intuito de perceber se havia sobrecarga no trabalho das professoras, perguntamos se existia algum momento do dia no qual as professoras trabalhavam sozinhas com o grupo de bebês. Em relação a isso uma professora do CEI B contratado informou que trabalha sozinha com um grupo de 8 crianças de maternal, ou seja, mesmo que atenda a relação adulto/criança determinada pela legislação, é possível questionar se essa é uma boa organização quando pensamos nas condições de qualidade em relação à proposta pedagógica, uma vez que, por exemplo, no trabalho com subgrupos da turma, nos momentos em que a professora precisa ir ao banheiro, no momento que precisa trocar alguma criança, entre outros, pois precisa ser substituída por outra profissional em algum momento do dia.

Existem ainda outras professoras que ficam sozinhas com todo o grupo de bebês da turma em algum momento do dia. Nos CMEIs A e B, 13 professoras responderam que ficam nas situações de: horário do sono; troca de fraldas; falta de funcionário; horário de café das colegas; horário de entrada, horário de saída, e quando só tem duas professoras. Nestas unidades, 7 professoras responderam que não ficam sozinhas em nenhum momento. No CEI A contratado, 6 professoras responderam que ficam sozinhas em algum momento com a turma, sendo eles: intervalo das professoras que coincide com as trocas das crianças; vários momentos “picados”; período da manhã das 7h às 8h; horário do sono, horário de troca, na aula de educação física, horário de almoço da professora regente, e quando precisa; responderam que não ficam sozinhas em nenhum momento 5 professoras. Já no CEI B, todas as 10 professoras responderam que ficam sozinhas com a turma em algum momento do dia, sendo: horário do sono, horário do almoço ou café da professora, quando vai ao banheiro, e em todos os momentos. O que significa dizer que nessa unidade a relação adulto/criança e o impedimento de não ter em nenhum momento o profissional que não tenha formação sozinho com as crianças, determinada pela Deliberação do CME/2019 não é atendida.

Além desse fato de existir momentos do dia nos quais essas profissionais sem a formação mínima exigida ficam sozinhas, a baixa remuneração contribui para a rotatividade de professoras nas unidades, o que prejudica a qualidade do trabalho educativo. Essa situação é observada na fala de um profissional do DEI/SME a seguir:

Outra questão bem complicada é a troca constante de profissionais. E aí já sabe que é questão de salário, né? Remuneram muito mal. Então não ficam, né? Agora mesmo eu atendi uma mãe que relatou que em um mês foram 3 professoras.⁵⁹

Situações como a descrita anteriormente impactam diretamente a qualidade da oferta, isso porque o vínculo com as professoras é um importante elemento de segurança para os bebês. Esse fato é reconhecido pela equipe do DEI/SME:

⁵⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-2.

Essas trocas refletem no comportamento de algumas crianças. E daí o problema é a criança, né? Ninguém procura ver por que a criança está assim, né? ⁶⁰

Os profissionais do DEI/SME relataram que, muitas vezes precisam apontar a questão dos baixos salários para as direções dos CEIs contratados com problemas de rotatividade.

[...] muitas vezes a gente sabe que não vai acontecer, mas a gente tem que pelo menos impor um limite ali, conversar francamente sobre essa questão mesmo de salário que às vezes elas têm que ter essa seriedade de entender que tem que pagar um pouquinho mais para poder ter esse profissional.⁶¹

Nos CEIs contratados a variação em relação à nomenclatura da função de docência é maior do que nos CMEIs. Na sequência apresenta-se as respostas com relação à identificação das professoras em relação à função que exercem na unidade na qual trabalham. Essa questão foi organizada com resposta aberta. Na TABELA a seguir apresenta-se as respostas e a nomenclatura das funções que foram informadas pelas professoras:

TABELA 8 - FUNÇÃO EXERCIDA PELAS PROFESSORAS NOS CMEIs A e B - CEIs CONTRATADOS A e B UNIDADE

FUNÇÃO NA UNIDADE	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Professora de educação infantil	12	8	0	0
Professora regente	0	0	3	4
Professora auxiliar	0	0	8	3
Atendente	0	0	0	1

FONTE: A autora (2022).

Nos CMEIs A e B as nomenclaturas foram as mesmas, professora ou professora de educação infantil com 18 respostas. No CEI A as nomenclaturas existentes foram: professora regente com 3 respostas e professora auxiliar com 8 respostas. O CEI B apresentou a maior variação em relação a nomenclatura sendo: 1 professora pedagoga, 1 atendente, 3 auxiliares e 4 professoras regentes.

⁶⁰ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-2.

⁶¹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-2.

Nos CEIs contratados a nomenclatura também está ligada à remuneração, que é menor para as professoras designadas como professora auxiliar ou atendente, fato que reforça as formas utilizadas para a precarização da função de professora na Educação Infantil.

5.1.2 Valorização profissional e condições de trabalho docente

A discussão sobre a valorização profissional e as condições adequadas ao trabalho docente está presente nas escolas, nos sindicatos, na mídia e nos discursos político-partidários. Em certa medida, isso se relaciona com o reconhecimento de que a questão docente envolve um conjunto de fatores objetivos e subjetivos que passam a ser cada vez mais considerados nas discussões acerca da qualidade da oferta da Educação Básica, especialmente quando se reconhece que as mudanças que afetam a docência também podem ter repercussão direta sobre os processos de aprendizagem. (Oliveira; Pereira Junior, 2016).

Com o objetivo de reunir os termos utilizados nas pesquisas sobre essa temática, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), elaborou o Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”. Nele, os autores destacam que dimensão objetiva da valorização docente, analisada nesta tese nas unidades educacionais selecionadas, se relaciona com o tipo de regime de trabalho, com o piso salarial profissional, com a carreira docente que possibilite a progressão funcional, com o ingresso por concurso público de provas e títulos, com a formação e a qualificação profissional, com o tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho e com as condições de trabalho (Oliveira; Assunção, 2010).

Como requisitos que formam o conceito de valorização docente, as condições de trabalho compreendem aspectos que são cruciais para o exercício da profissão. Deste modo, são definidas por Oliveira e Assunção (2010) como o conjunto de recursos que envolvem as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza do trabalho realizado.

A carga horária semanal e diária das professoras, bem como a distribuição dessas horas entre momentos de estudo e planejamento e de trabalho efetivo com as

crianças, são elementos fundamentais para analisar as condições de trabalho das professoras que atuam nas unidades educacionais selecionadas. Em relação a esse aspecto, foi possível observar que todas as professoras das turmas de creche das unidades pesquisadas trabalham 40 horas semanais.

Para compreender como essas 40 horas semanais são distribuídas, questionamos as professoras sobre qual eram os seus horários diários de trabalho. Ao comparar a carga horária semanal de 40 horas das professoras com os horários diários de entrada e saída informados por elas no questionário, percebe-se que no CEI B as professoras fazem mais de 40 horas semanais, o que pode gerar um desgaste maior nessas professoras.

Com o intuito de perceber as condições de trabalho das professoras, estas foram questionadas sobre a existência de momentos no dia de trabalho nos quais elas fiquem sozinhas com o grupo de bebês e crianças pequenas das salas. Dentre as respostas, 1 professora do CEI B contratado informou que trabalha sozinha com um grupo de 8 crianças na faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses. Ainda que, neste caso, a relação adulto/criança determinada pela legislação seja atendida, é possível questionar se essa é uma organização adequada quando consideramos as especificidades e necessidades das crianças pequenas.

Dentre as respostas, 1 professora do CEI contratado informou que trabalha sozinha com um grupo de 8 crianças na faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses. Ainda que, neste caso, a relação adulto/crianças determinada pela legislação seja atendida, é possível questionar se essa é uma organização adequada quando consideramos as especificidades e necessidades da criança pequena. Isto porque, quando pensamos nas condições de qualidade em relação à proposta pedagógica, nessa turma não será possível, por exemplo, realizar o trabalho com subgrupos. Caso a criança se identifique com essa profissional não terá outra que a acolha, entre outros elementos relacionados às práticas pedagógicas. Também é possível destacar questões relacionadas às condições de trabalho da professora que, por exemplo, se precisar ir ao banheiro precisará acionar alguém fora da sala ou deixar as crianças sozinhas, que não terá com quem compartilhar planejamentos, realização de relatórios entre outros.

TABELA 9 - MOMENTOS QUE AS PROFESSORAS FICAM SOZINHAS COM OS BEBÊS

CMEI/CEI	MOMENTOS DO DIA QUE FICA SOZINHA	N.º DE PROF.
CMEI A	Horário do sono	3
	Horário de troca/falta de funcionário	2
	Horário do sono, troca ou café das colegas	1
	Horário de entrada, sono ou entrega	1
CMEI B	Horário de troca se tem 2 professoras	1
	Horário de entrada e troca quando se tem 2 professoras	1
	Manhã, horário do sono e saída	1
	Intermediário/almoço	2
CEI A	Intervalo das outras professoras que coincidem com as trocas	1
	Vários momentos picados	1
	Período da manhã das 7h30 às 8h	1
	Horário do sono	1
	Horário da troca da manhã/na aula de educação física	1
	Horário de almoço da professora regente e quando precisa	1
CEI B	Horário do sono	5
	Quando a professora almoça, vai ao banheiro	1
	Horário de almoço e café das professoras	1
	Durante o almoço da auxiliar	1
	Durante o dia, pois são 8 alunos, a auxiliar entra durante meu almoço	1
	Em todos os momentos	1

FONTE: A autora (2024).

No que diz respeito à carreira e remuneração há diferenças entre as professoras de CMEIs e de CEIs contratados. Em relação aos CMEIs isso é observado na forma de contratação e no valor dos salários. As PEIs que são concursadas possuem estabilidade, formação continuada, plano de carreira e recebem o piso nacional para professores da educação pública. Em contrapartida, as que são PSS recebem o piso nacional, ou seja, o salário inicial da carreira, mas que é menor que o das PEIs por causa dos avanços no plano de cargos e salários, além de não possuírem estabilidade. No CMEI A são 9 professoras admitidas em concurso público

e 3 por Processo Seletivo Simplificado (PSS). Já no CMEI B todas as 8 professoras que trabalham com as turmas da creche são contratadas via PSS.

As professoras contratadas por PSS também não têm acesso a um plano de carreira. Seus contratos de trabalho têm previsão de duração de um ano, sendo possível a prorrogação por mais um. E ainda, quando finalizado o contrato elas não podem participar do PSS imediatamente subsequente, isto é, precisam esperar no mínimo 2 anos para se candidatar novamente. Essa dinâmica atrapalha os investimentos na formação realizada na RME, prejudicando o andamento do trabalho pedagógico nos CMEIs, inclusive muitas instituições ficam com número menor de profissionais do que o necessário para garantir os 33% de hora-atividade para as professoras. Isso prejudica as condições de trabalho delas, pois não conseguem realizar seu planejamento, elaborar a documentação pedagógica, entre outras ações necessárias ao bom andamento do trabalho cotidiano na creche. Desde o início do ano letivo de 2022 e sempre que tem PEIs encerrando o contrato com a SME, os profissionais que trabalham nas equipes técnicas dos NREs e do DEI/SME têm realizado a cobertura dessas faltas nos CMEIs, com momentos de muita rotatividade de profissionais em uma mesma unidade.

Nas respostas relacionadas ao tipo de contrato de trabalho, no CEI A, todas as professoras responderam que têm contrato registrado em carteira ou pela CLT. Já no CEI B, 8 professoras responderam que possuem contrato intermitente e 1 que é registrada em carteira. Nos contratos por prazo indeterminado, registrados em carteira de trabalho, as professoras têm um amparo maior, incluindo o direito ao seguro-desemprego em caso de demissão. No contrato para prestação de trabalho intermitente, inserido na CLT com a aprovação da Lei n.º 13.467, de 2017, as professoras trabalham de forma não contínua, com alternância de períodos de trabalho e de inatividade. Ou seja, os recessos escolares, podem ser considerados como períodos de inatividade não sendo remunerados. As professoras podem sair para o recesso escolar e não serem mais chamadas para trabalhar ou serem desligadas, não tendo direito ao seguro-desemprego. Nesse tipo de contrato, sem a mínima estabilidade de trabalho, a insegurança é um elemento constante nas professoras, pois fica mais complexo planejar a sua vida pessoal. Vale destacar que para a qualidade da oferta da creche ele pode ser um fator que prejudica a efetivação da proposta pedagógica da instituição e o estabelecimento de vínculos, isto porque essa forma de contratação pode contribuir para a rotatividade de professoras na

unidade. Para os bebês, a mudança constante de professoras atrapalha a qualidade das interações.

Além dessas diferenças encontradas na forma de contrato das professoras, existe também a diferença salarial. Na pergunta sobre a remuneração das professoras, as respostas chamam a atenção pela diferença entre a remuneração das docentes que trabalham nos CEIs A e B em relação às professoras dos CMEIs A e B.

Na primeira faixa salarial, de menor remuneração, compreendida entre R\$ 1.200,00 a R\$ 1.500,00 estão a maior parte das professoras dos CEIs contratados participantes da pesquisa, sendo 14 das 41 professoras que responderam as questões, perfazendo 34,14% do total, ou seja, ganhando pouco mais de um salário-mínimo por mês. Na segunda faixa salarial, entre R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00 estão 3 professoras do CEI B, representando 7,31% e na terceira faixa salarial, entre R\$ 2.001,00 a 2.500,00 estão 4 professoras do CEI A, perfazendo 9,75%. A quarta faixa, entre R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00 tem apenas 1 professora; na quinta faixa entre R\$ 3.001,00 a R\$ 3.500,00 estão 2 professoras; na sexta faixa entre R\$ 3.501,00 a R\$ 4.000,00 estão 9 professoras; na sétima faixa, entre R\$ 4.001,00 a R\$ 4.500,00 estão 2 professoras; na oitava faixa, entre R\$ 4.501,00 a R\$ 5.000,00 estão 3 professoras; na nona faixa, entre R\$ 5.001,00 a R\$ 5.500,00 estão 3 professoras e na décima faixa, mais de R\$ 5.501,00 não teve nenhuma professora.

TABELA 10 - FAIXA SALARIAL DAS PROFISSIONAIS DA EI POR TURMA

FAIXA SALARIAL	BI	BII	BU	MAT I	MAT II	MAT U
1.200 a 1.500	3	4	2	3	1	1
1.501 a 2.000	0	0	1	0	1	1
2.001 a 2.500	0	1	1	1	1	0
2.501 a 3.000	0	0	0	0	1	0
3.001 a 3.500	0	0	0	2	1	0
3.501 a 4.000	0	0	5	1	2	0
4.001 a 4.500	0	0	0	1	1	0
4.501 a 5.000	0	0	1	2	0	0
5.001 a 5.500	0	0	2	0	1	0
Mais de 5.501	0	0	0	0	0	0

FONTE: A autora (2022).

Na TABELA 11 apresentada a seguir, pode-se perceber visualmente a concentração de baixos salários nos CEIs contratados, o que leva à hipótese de que as professoras que ali trabalham possam compor a população mais vulnerável.

TABELA 11 - FAIXA SALARIAL - REMUNERAÇÃO DAS PROFESSORAS DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B

FAIXA SALARIAL	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
1.200 a 1.500	0	0	8	6
1.501 a 2.000	0	0	0	3
2.001 a 2.500	0	0	4	0
2.501 a 3.000	0	1	0	0
3.001 a 3.500	0	3	0	0
3.501 a 4.000	3	4	0	0
4.001 a 4.500	2	0	0	0
4.501 a 5.000	3	0	0	0
5.001 a 5.500	3	0	0	0
Mais de 5.501	0	0	0	0
Não respondeu	1	0	0	0
Total	12	8	12	9

FONTE: A autora, com base nos dados coletados – 2022.

Ressalta-se que o piso para professores que trabalham em instituições públicas com carga horária de 40 horas semanais é de R\$ 3.845,63. E, se comparar este piso com o salário das professoras dos CEIs, elas ganham bem menos.

Na convenção coletiva de trabalho do Sinpropar de 2022-2024, o piso salarial para professora regente por turno em Curitiba e Região Metropolitana é de R\$ 1.101,30 por mês. Para a professora não regente o valor pago por hora aula é R\$ 13,84. Já o piso salarial para professoras da Educação Infantil no interior do Paraná é ainda menor, R\$ 994,86 para professora regente por turno, e R\$ 12,31 pago por hora aula para professora não regente. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é válido para as professoras das redes públicas de ensino. Portanto, essa é uma importante diferença entre a regulamentação do setor público e privado quando tratamos da EI.

Na tabela salarial das PEIs da SME em janeiro de 2022, o salário inicial para quem tinha formação em nível superior era de R\$ 2.792,20 para uma jornada de 40 horas semanais, e para as professoras de Educação Infantil que ainda se encontravam na parte especial da tabela salarial por possuir formação em nível médio,

o salário era ainda mais baixo R\$ 2.629,91. Ou seja, a SME também não pagava para muitas PEIs em início de carreira o piso nacional⁶².

É importante destacar que mesmo com a aprovação de um novo plano de carreira aprovado pela Lei Municipal n.º 14.544/2014 e regulamentado pelo Decreto n.º 387 de 17 de abril de 2015, parte destes não foram enquadrados na gestão Gustavo Bonato Fruet (2013-2016). Esse plano possibilitava aos professores do município vislumbrarem avançar até o último salário do plano de carreira.

Em análise inicial sobre as implicações da política de austeridade fiscal do município de Curitiba na gestão de Rafael Valdomiro Greca de Macedo (2017-2020) sobre a remuneração docente, Silva e Cruzetta (2019) destacam a manutenção do não enquadramento dos professores além do congelamento do plano de carreira e da aprovação de aumentos progressivos nos descontos, como da Previdência e do Instituto Curitiba de Saúde (ICS). Os autores apontam que, ao “[...] congelar reajustes e planos de carreira dos professores, ampliou-se a possibilidade de maior alocação de recursos para a financeirização da riqueza, um dos prováveis efeitos da proposta da EC n.º 95” (Silva; Cruzetta, 2019, p. 1). O referido projeto ficou conhecido como “Pacotaço”.

Garantir os parâmetros de qualidade para os profissionais nesse contexto de políticas de austeridade é uma falácia quando não se tem investimento financeiro. No primeiro princípio, o de seleção, carreira e valorização dos profissionais, observa-se nas unidades públicas analisadas, profissionais extremamente desvalorizados. Carreiras que não possibilitam crescimento, planos de carreira congelados, formas de contratação que não diminuem a rotatividade dos profissionais, são importantes parâmetros de qualidade não garantidos.

Pergunta-se como uma profissional que ganha as menores faixas salariais apresentadas nessa pesquisa, conseguem garantir a sua qualidade de vida quando em Curitiba a cesta básica em 2022 tinha o valor de R\$ 698,66 e a passagem do ônibus era de R\$5,50⁶³? É urgente que olhemos mais para essas professoras que

⁶² Posteriormente a Câmara de vereadores aprovou o pagamento do piso nacional para essa carreira. <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/camara-de-curitiba-confirma-novo-piso-salarial-da-educacao-infantil>.

⁶³ Valor da cesta básica em Curitiba em 2024: R\$ 731,50, de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2024/202402cestabasica.pdf> e da tarifa da passagem de ônibus é de R\$ 6,00, sendo uma das mais caras do Brasil.

trabalham com uma faixa etária que é tão sensível quanto a creche, na qual a disponibilidade corporal e emocional é tão exigida, e pensemos sobre a sua valorização profissional.

Outro destaque dos dados das entrevistas é a resposta da diretora do CEI B contratado quando questionada sobre a remuneração das professoras, se a direção consegue promover uma ascensão salarial para as professoras da unidade:

Consigo, consigo principalmente com a A. que ela está mais na frente. Esse mês mesmo a gente já lançou um pouquinho mais. Cara, é pouco, mas é acima do que o piso entendeu. É um incentivo. O que acontece, o funcionário vê que é pouco, mas eu estou, ele se motiva a ficar motiva ficar e a vestir a sua camisa. [...] Já teve aqui funcionário que falou: Não, é uma cesta básica que eu preciso. Entendeu! É uma cesta básica. Ah, é um tênis que o meu filho não tem, S, e eu preciso. Eu, ah, beleza, vamos ver que que a gente consegue. Então, você consegue chamar as pessoas, tá, pra jogar junto com você.⁶⁴

Ler essa fala e refletir sobre essa forma de “valorização” do trabalho das professoras é no mínimo angustiante quando pensamos em condições adequadas de trabalho docente.

Ao concluir esta análise, torna-se evidente a preocupante desvalorização enfrentada pelas professoras de educação infantil. A pesquisa de Grochoska (2015) lança luz sobre a realidade em que gestores confundem caridade com verdadeira valorização de carreira, perpetuando um ciclo de subjugação e desmerecimento. É crucial reconhecer que investir na EI não se trata apenas de um ato de generosidade, mas sim de um investimento fundamental para o desenvolvimento integral dos bebês/crianças e para o futuro da sociedade como um todo. Portanto, é imperativo que políticas e práticas sejam revistas e reestruturadas para garantir não apenas salários dignos, mas também condições de trabalho adequadas e um reconhecimento justo do papel essencial desempenhado pelos educadores de EI. Somente assim poderemos construir uma base sólida para um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficaz.

Em síntese, na categoria Profissionais da Educação, as professoras dos CMEIs possuem maior titulação e melhores salários do que as dos CEIs contratados.

⁶⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022– Direção CEI A-4.

No quadro apresentado a seguir organizamos os dados da pesquisa por indicador de qualidade utilizado na matriz de análise elaborada para essa categoria:

QUADRO 16 – INDICADORES DE QUALIDADE NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

CRITÉRIO	DOCUMENTOS CONSIDERADOS	PARÂMETRO DE REFERÊNCIA	O QUE MOSTRAM OS DADOS
Formação inicial	Art. 62 da LDBEN/1996	Composição dos grupos de profissionais que atuam nas turmas, todos devem ter a formação mínima exigida da legislação, ou seja, magistério em nível médio.	PAR 1 – CMEI A, 1⁶⁵ professora respondeu que tem ensino médio e 11 tem pedagogia/normal superior ou magistério com nível superior em outras áreas. CEI A – 7 professoras têm curso superior em pedagogia ou normal superior, 3 tem magistério, 1 ensino médio e 1 curso superior em outras áreas, ou seja, 2 professoras sem a formação mínima exigida. Em relação a formação, o CMEI A possui mais professoras com a formação exigida na legislação comparada ao CEI A. No entanto, o CMEI A ainda apresenta 1 professora que tem somente o ensino médio.
	Art. 18 da Deliberação Nº 01/2019		PAR 2 – No CMEI B, 6 professoras têm formação em pedagogia, 2 professoras em outros cursos de nível superior em áreas afins, com especialização em educação. No CEI B, 4 professoras têm formação em pedagogia, 1 em magistério e 4 em ensino médio outros.
Valorização profissional e condições de trabalho docente	Art. 2, § 4º - Lei Federal Nº 11.738/2008 – CME/Curitiba	Tipo de vínculo de trabalho e forma de provimento ao cargo, considerando a existência de concurso público para as professoras da rede municipal e o registro em carteira de trabalho e Previdência Social nas instituições contratadas.	PAR 1 – O CMEI A possui 9 professoras concursadas e 3 PPS. No CEI A todas as 12 professoras são contratadas via CLT. Neste par de unidades, a maioria das professoras não possui plano de carreira, sendo em número maior no CEI A. PAR 2 – No CMEI B as 8 professoras são PSS. No CEI B, 8 professoras responderam que são contratadas via CLT, por contrato intermitente. Portanto, as professoras desse par de unidades não possuem plano de carreira. E, no CEI B, a direção tem uma visão patrimonialista, assistencialista de reconhecimento profissional.
	Art. 19 da Deliberação Nº 01/2019 – CME/Curitiba	Em caso da existência de profissional de apoio com formação em ensino médio, este não fica sozinho com	PAR 1 – No CMEI A não existe profissional de apoio, mas a professora que tem apenas ensino médio fica sozinha com os bebês/crianças. No CEI A tem uma profissional de apoio e esta fica sozinha com os bebês/crianças.

⁶⁵ Essa professora tinha 56 anos de idade e com mais tempo de trabalho na RME, no quadro do Plano de Carreira dos Professores de EI, ela compõe o quadro dos profissionais que ainda não fizeram a formação mínima para mudar de quadro.

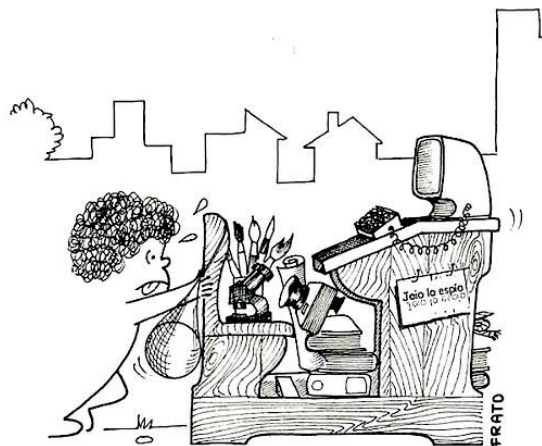
CRITÉRIO	DOCUMENTOS CONSIDERADOS	PARÂMETRO DE REFERÊNCIA	O QUE MOSTRAM OS DADOS
	Art. 23 da Deliberação Nº 01/2019 – CME/Curitiba	os bebês/crianças em nenhum momento.	PAR 2 – No CMEI B todas as professoras têm formação em nível superior ou especialização. No CEI B, as quatro professoras que são auxiliares ficam sozinhas com os bebês/crianças.
		Existência de um plano de carreira para profissionais da educação infantil municipal e de mecanismos de valorização salarial que considerem tempo de função e formação acadêmica para as professoras das instituições contratadas.	PAR 1 – No CMEI A, 9 professoras são concursadas e têm plano de carreira, 3 são PPS com contrato temporário de 2 anos. No CEI A não tem plano de carreira, as professoras auxiliares podem mudar de função, ser professoras regentes, e assim ter um salário um pouco melhor. PAR 2 – No CMEI B as 8 professoras são PSS, contratadas por 2 anos. No CEI B não existe plano de carreira, as professoras auxiliares podem mudar de função, ser professoras regentes, e assim ter um salário um pouco melhor.
	Art. 24 da Deliberação Nº 01/2019 – CME/Curitiba	Adequação da remuneração ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e ao piso salarial da categoria de acordo com a convenção do Sinpropar.	PAR 1 – As professoras do CMEI A, no ano de 2022, teoricamente recebiam o piso salarial, isto porque, como a maioria é concursada, já tinha algum tipo de avanço no plano de carreira. Já no CEI A 4 professoras recebiam um pouco mais de mil reais em relação ao piso do Sinpropar por serem professoras regentes e 8 professoras auxiliares também recebiam pouco mais de R\$ 400,00 em relação ao piso do Sinpropar.
			PAR 2 – No CMEI B 4 professoras não recebiam o piso nacional e 4 recebiam o piso ou bem próximo dele. No CEI B 3 professoras recebiam um pouco mais que o piso do Sinpropar, aproximadamente R\$ 600,00 reais a mais, por serem professoras regentes com formação em pedagogia e 1 professora, mesmo com formação recebia pouco mais de R\$ 300,00 reais a mais que o piso. As outras 5 professoras também recebiam pouco mais de R\$ 300,00 reais com formação em magistério ou ensino médio.

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa (2022).

Constatamos que nas unidades pesquisadas, as professoras não têm todos os elementos que propiciam condições de trabalho adequadas frente aos indicadores que tomamos como referência. Essas condições de trabalho são visivelmente piores nos CEIs A e B contratados, mas os CMEIs A e B também não possuem algumas delas como acesso ao Plano de Carreira e a formação em magistério ou pedagogia.

5.2 ESPAÇO FÍSICO – INFRAESTRUTURA

FIGURA 9 - A INSITUIÇÃO



FONTE: educacaoeterritorio.org.br

Para a criança, o espaço é o que sente,
o que vê, o que faz nele.
Portanto, o espaço é sombra e escuridão;
é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno;
é poder correr ou ter que ficar quieto,
é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.
O espaço é em cima, embaixo,
é tocar ou não chegar a tocar;
é barulho forte, forte demais ou,
pelo contrário, silêncio,
é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo
ou uma única cor grande ou nenhuma cor...
(Battini In Forneiro: 1982, p. 231).

Na organização da oferta da creche, os espaços físicos e a infraestrutura são elementos importantes quando tratamos das condições de qualidade da oferta da creche. Isso porque é nesse local que os bebês e as crianças ficam de oito a onze horas do seu dia, visto que o atendimento nos CMEIs e CEIs contratados em Curitiba é ofertado no período integral, sendo o horário padronizado das 7h às 18h e é determinado que a rede contratada também o siga.

A forma como os espaços dos CMEIs e CEIs contratados são organizados, nos apresentam uma tradução do que é compreendido no currículo sobre quem são os bebês/crianças e como eles vivem o cotidiano nas instituições. Nesse sentido, “[...] devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (Brasil, 2009, p. 50).

Nessa perspectiva, é necessário que garantam ao coletivo de bebês a possibilidade de terem contato com diferentes propostas como a de movimentar-se em pavimentos diferentes como sobre a terra, sobre a areia, sobre a grama, sobre uma pequena mureta, entre outros. Isto porque, muitas das experiências que eles têm nesse espaço são inaugurais, ou seja, estão pela primeira vez sendo vivenciadas por eles. Com as alterações na sociedade contemporânea, essas experiências que muitas vezes eram vividas ao lado dos familiares, em suas casas, nas brincadeiras nas ruas, com primos e vizinhos, passam a acontecer no espaço da creche. E é nesse espaço

que “[...] começam a conviver com adultos e outras crianças que não pertencem às suas famílias e que possuem hábitos, modos de falar, brincar e agir algumas vezes muito diferentes dos seus” (Barbosa, 2010, p. 13-14).

Portanto, ao planejar espaços físicos e a infraestrutura é imprescindível levar em consideração o fim ao qual estes estão destinados, ou seja, a receber bebês e crianças em uma instituição educacional, coletiva, de forma que garanta a todos de forma igualitária o desenvolvimento integral. Oliveira (2020, p. 47-48), em pesquisa que questiona se o Programa Proinfância, enquanto estratégia de cooperação entre os entes federados, têm minimizado as desigualdades no âmbito da educação, com foco na creche, elaborou um quadro no qual articula as diretrizes pedagógicas aos ambientes dos prédios de educação infantil.

QUADRO 17 - DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E AMBIENTAIS DO EDIFÍCIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DIRETRIZES	AMBIENTE DA EDIFICAÇÃO ESCOLAR
A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.	Ambiente de aprendizagem
	Ambiente de repouso
	Ambientes de Higiene
	Ambientes de alimentação
A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.	Ambientes de aprendizagem
A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.	Ambientes administrativos - Salas de reunião
O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.	Ambientes externos de atividades - Pátio coberto
O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças das mesmas idade e crianças de diferentes idades.	Ambientes de aprendizagem - salas de atividades (organização por faixas etárias)
Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.	Ambientes externos de atividades - Pátio descoberto e parquinho
A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência,	Ambientes de aprendizagem
	Ambientes de repouso

DIRETRIZES	AMBIENTE DA EDIFICAÇÃO ESCOLAR
transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.	
	Ambientes de higiene
	Ambientes de alimentação/atenção
A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.	Ambientes de aprendizagem

FONTE: Oliveira (2020, p. 47).

Oliveira (2020) destaca que há no Programa Proinfância a compreensão de que promover as condições necessárias para que os princípios das DCNEIs/2009 se efetuem no cotidiano das instituições de Educação Infantil passa pela garantia de uma infraestrutura física adequada a esses objetivos. Nesse sentido, ela utilizou para definição dos espaços que apresenta no “Quadro de diretrizes pedagógicas e ambientais do edifício de Educação Infantil” o manual de Elaboração de Projetos e Edificações Escolares da Educação Infantil, definindo “diretrizes pedagógicas e sua relação com os ambientes do edifício de Educação Infantil”. Oliveira (2020) aponta que o Proinfância “constituiu-se como uma importante política de expansão à creche em municípios mineiros, no período de 2009 a 2018” (p. 4, resumo), reduzindo desigualdades.

Em Curitiba a adesão ao Proinfância oportunizou a elaboração de 34 projetos de CMEIs para construção, dos quais 24 foram concluídos na gestão 2013-2016 do então prefeito Gustavo Fruet (PDT). O projeto arquitetônico elaborado pelos profissionais da SME foi apresentado ao governo federal que autorizou a substituição do modelo do Proinfância pelo modelo da SME uma vez que este se adaptava melhor ao clima frio de Curitiba⁶⁶. Essas 34 unidades correspondem a 14,78% dos 230 CMEIs em funcionamento em 2022. O CMEI A, dentre as unidades que participaram da pesquisa, é a que mais se aproxima desse modelo arquitetônico.

Para a análise da categoria espaços físicos/infraestrutura dos CMEIs e CEIs contratados participantes desta pesquisa foram utilizados como referência para a análise das condições de qualidade da oferta da creche nesta categoria o documento dos PNQ/2018 (Brasil, 2018) e a Resolução SESA/PR n.º 162/2005 (Paraná, 2005).

⁶⁶ Nesse período trabalhava como técnica do DEI/SME na equipe responsável pelo suporte e formação às diretoras dos CMEIs e acompanhei esse processo.

A partir desses documentos, foi elaborada uma matriz de análise, adaptando os itens possíveis de analisar por meio das fotos e das observações feitas in loco.

O PNQ/2018 está organizado por área focal, princípios e práticas, sendo nesta última apresentado os parâmetros. Para a categoria espaço físico/infraestrutura, foram utilizados elementos da área focal 4: Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas e da área focal 7: Espaços, materiais e mobiliários. Em relação à Resolução SESA/PR n.º 162/2005, foram selecionadas normas observáveis por meio das fotos e das observações relacionadas aos espaços existentes nas unidades pesquisadas. O caderno de ambientes foi utilizado para auxiliar na análise da matriz de referência elaborada.

Ao se tratar do espaço/infraestrutura da creche, destaca-se que este precisa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, estando em consonância com as práticas pedagógicas normatizadas na DCNEI/2009. Neste sentido, é imprescindível considerar um espaço com condições de qualidade que a promoção das interações com diferentes ambientes da unidade e que a brincadeira possa ser potencializada neles. Por esse motivo foi inserido elementos da área focal 4: Currículo, interações e práticas pedagógicas na matriz de análise.

Os elementos da matriz de análise foram elaborados tendo como base a Deliberação n.º 01/2019 do CME, o qual define no artigo 28 o que deve ser contemplado pela estrutura básica da instituição de EI, bem como o dever de estes considerarem a indissociabilidade do cuidar e educar na sua organização. (Curitiba, 2019). São eles:

I - espaço para recepção;

II - espaço para os trabalhadores da educação e para os serviços administrativos, pedagógicos e de apoio;

III - berçário, se houver, com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, local para amamentação; com área livre para movimentação das crianças; solário; lactário; local para higienização com balcão para troca de fraldas, espaço para banho, pia;

IV - salas para as atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos adequados;

V - mobiliário acessível, assim como materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade e tecnologia assistiva às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação que deverão seguir as especificações, de acordo com as necessidades apresentadas, seguindo as orientações dos técnicos especializados que acompanham as crianças⁶⁷;

VI - refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, de saúde, de higiene e de segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;

VII - instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso das crianças;

VIII - instalações sanitárias para uso exclusivo dos adultos;

IX - instalações sanitárias com acessibilidade;

X - edificações com acessibilidade arquitetônica nas instalações internas e externas conforme normas técnicas vigentes;

XI - área coberta para as atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento por grupo;

XII - áreas ao ar livre, incluindo áreas verdes, possibilitando o desenvolvimento de atividades educativas por grupo. (CME, 2019, artigo 28)

Dentre os 12 elementos da referida Deliberação, 11⁶⁸ foram detalhados de forma a permitir a verificação das condições de qualidade destes. Para isso, foram introduzidos nos indicadores de estrutura mínima elementos da Resolução SESA/PR/2005 e dos PNQ/2018. Cabe ressaltar que os indicadores não são exatamente iguais aos documentos, mas foram adaptados para serem perceptíveis por meio dos dados coletados para essa pesquisa e pela delimitação de tempo para sua finalização.

A seguir são apresentados os elementos, seus respectivos indicadores sobre a estrutura mínima necessária para as unidades que foram consideradas nesta pesquisa e a análise dos dados coletados sobre a categoria Estrutura física/infraestrutura. Para a análise foram utilizadas três possibilidades de respostas para cada estrutura mínima observada, sendo: 1) Atende; 2) Atende parcialmente e 3) Não atende. Para auxiliar na visualização dos resultados na elaboração do quadro de análise foram inseridas cores conforme indicado a seguir:

⁶⁷ O inciso V da Deliberação n.º 01/2019 não foi inserido na matriz de análise devido a impossibilidade de examiná-la com os dados coletados.

⁶⁸ Com exceção do inciso V, conforme já apontado.

QUADRO 18 - LEGENDA DE ANÁLISE DOS INDICADORES

Atende (verde)	Atende parcialmente (amarelo)	Não atende (vermelho)
Utilizado quando o CMEI ou CEI contratado atendia totalmente ao indicador analisado.	Utilizado quando o CMEI ou CEI contratado atendia parcialmente ao indicador, constando em uma sala e não em outra ou sem contemplar todos os itens (metragem, número ou características de móveis ou elementos estruturais etc.)	Utilizado quando o CMEI ou CEI contratado não atendia ao indicador analisado em nenhum quesito.

FONTE: A autora (2024).

Neste ponto é importante destacar que corroboramos com Vieira (2016, p. 56) ao definir que uma foto capta um “fragmento do cotidiano”, que a autora define como “uma circunstância que compõe a realidade do contexto educativo em questão e é destacada sob o olhar de quem a observa para enfatizar os elementos nele presentes”. Isto porque, ao utilizar as anotações das visitas às unidades e as fotos feitas nesses momentos, apresento na análise dos dados um recorte do que são os espaços físicos/infraestrutura desses locais. No momento da coleta de dados e da análise deste, coloco o recorte do meu olhar que é formado por imagens de diferentes espaços, organizados em diferentes momentos, sob o contexto de diversas realidades com as quais trabalhei na Educação Infantil, ancorados nos estudos e nas formações realizadas ao longo de 30 anos de trabalho com essa etapa.

Para definir o que se entende por espaço nessa análise, dentre muitos conceitos, assumo o definido por Santos (2014, p. 46), o qual afirma que “O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não.” Para o autor, esse espaço como conjunto precisa ser analisado como processo e resultado da inter-relação existente entre os sistemas. Portanto, o espaço é sobremaneira social. Isto porque, ele é construído à medida que há nele a ação dos sujeitos sobre determinada paisagem (Santos, 2014). Ancorada neste autor defino o espaço, nesta análise dos CMEIs e CEIs contratados pesquisados, como o conjunto indissociável de tudo que está inserido dentro e nas proximidades dos prédios das unidades, pessoas ou objetos fabricados que, enquanto lá presentes, estabelecem interações entre eles, ou seja, agem socialmente no contexto existente.

Nessa perspectiva, ao definir os indicadores utilizados para analisar os espaços das unidades e observar se as condições de qualidade para a oferta da

creche estão presentes nestes de forma igualitária, utilizo o quadro de análise dos 11 elementos examinados na categoria espaço/infraestrutura, cotejados com os dados da pesquisa captados por fotos e observações feitas nas visitas aos CMEIs e CEIs contratados A e B. É importante destacar que o olhar da pesquisadora nessas observações também é permeado pela experiência dos trinta anos de trabalho, pelas experiências com a avaliação institucional realizadas nas unidades da RME. A seguir, são apresentadas a análise dos dados desta categoria:

QUADRO 19 - 1) ESPAÇO PARA RECEPÇÃO⁶⁹

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área dentro da unidade protegida de intempéries do clima.	Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de bancos ou cadeiras nessa área.	Atende	Atende	Atende	Atende

FONTE: A autora (2022).

No Quadro 19 apresentamos os indicadores utilizados e a análise feita pela pesquisadora em relação ao espaço para recepção de cada uma das unidades. Apesar das diferenças existentes em cada instituição, todas dispunham e organizavam um local com mobiliário adequado de forma a atender as pessoas, famílias, comunidade e outros que procuravam a unidade.

No que diz respeito aos espaços destinados aos trabalhadores da educação e aos serviços da parte administrativa das unidades observamos várias diferenças, conforme Quadro 20 a seguir:

⁶⁹ Como na Deliberação CME n.º 01/2019 e na Resolução SESA n.º 162/2005 não tem descrição para o espaço da recepção, tomo como referência que seja um espaço dentro da instituição protegido das intempéries do clima e que tenha cadeiras ou bancos para sentar-se.

QUADRO 20 – 2) ESPAÇO PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E PARA OS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS⁷⁰

SALA DAS PROFESSORAS					
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B	
Área de 3 m² por sala de atividades ou 12 m².	Atende parcialmente	Não atende	Não atende	Não atende	Não atende ⁷¹
Existência de iluminação natural.	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não atende	Não atende
Existência de ventilação natural cruzada.	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não atende	Não atende
Existência de janelas.	Atende	Atende	Não atende	Não atende	Não atende
Pisos e paredes íntegros e limpos.	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não atende	Não atende
Mobiliário íntegro e limpo, de fácil manutenção.	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não atende	Não atende
Existência de lavatórios.	Não atende	Não atende	Não atende	Não atende	Não atende
REFEITÓRIO ⁷²					

⁷⁰ Em relação a esses ambientes, os mais próximos a eles que constam na Resolução SESA n.º 162/2005 são os que têm descritivos para sala de professores, secretaria e coordenação. Nesse sentido, tomo como referência o que é encontrado nos CMEIs da RME de Curitiba, sendo: sala de professores, refeitório para os profissionais, secretaria, direção e coordenação pedagógica.

⁷¹ A sala de professoras observada na planta do CEI B não foi observada na organização da unidade durante a visita.

⁷² O espaço do refeitório é apresentado como opcional para as crianças, optou-se por inserir este local, pois em todos os CMEIs com os quais a pesquisadora já teve contato, possuíam esse espaço para os/as funcionários/as.

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa					CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Existência de local limpo, com paredes e pisos íntegros destinado aos momentos de alimentação e descanso das professoras e funcionários.					Atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende
Mobiliário (mesas e cadeiras) íntegros e limpos, compatível com a atividade a que se destina.					Atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende
Existência de janela.					Atende	Atende	Atende	Não atende
Existência de iluminação natural.					Atende	Atende	Atende parcialmente	Não atende
Existência de ventilação natural cruzada.					Atende	Atende	Atende	Não atende
DIREÇÃO								
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa					CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área ⁷³ de 12 m².					Atende	Atende	Não atende	Não atende
Existência de iluminação natural.					Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de ventilação natural cruzada.					Atende	Atende	Não atende	Atende
Existência de janelas com vidros íntegros.					Atende	Atende	Não atende	Atende
Pisos e paredes íntegros e limpos.					Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário íntegro e de fácil higienização.					Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário compatível com a atividade a que se destina.					Atende	Atende	Atende	Atende
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ⁷⁴ opcional								

⁷³ Nos indicadores que tem medida de área, foram considerados para análise os dados da planta baixa das unidades.

⁷⁴ A existência de espaço para coordenação pedagógica é opcional. Nesse sentido, foi avaliado o espaço no qual este estava instalado.

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa				CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área de 9 m².				Atende ⁷⁵	Não atende ⁷⁶	Atende	Atende ⁷⁷
Existência de iluminação natural.				Atende	Não atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Existência de ventilação natural cruzada.				Atende	Não atende	Não atende	Atende
Existência de janelas com vidros íntegros.				Atende	Não atende	Não atende	Atende parcialmente
Pisos e paredes íntegros e limpos.				Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário íntegro, de fácil limpeza e manutenção.				Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário compatível com a atividade a que se destina.				Atende	Atende	Atende	Atende
SECRETARIA ⁷⁸ opcional							
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa				CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área de 1,50 m² por sala ou 12 m² total.				Atende	Atende	Atende	Não atende
Existência de iluminação natural.				Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende
Existência de ventilação natural cruzada.				Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende

⁷⁵ No CMEI A, a sala das professoras e da coordenação pedagógica ocupam o mesmo espaço de 19,33 m².

⁷⁶ O espaço identificado na visita como sala da coordenação pedagógica, na planta baixa é identificado como espaço de refeitório e possui 6 m².

⁷⁷ A avaliação aqui é de que atende a metragem. No entanto, esse espaço é compartilhado por duas outras funções: sala dos professores e espaço de múltiplo uso. Foi considerado desta forma porque o espaço da Coordenação pedagógica é um espaço opcional.

⁷⁸ A existência de espaço para secretaria é opcional. Portanto, esta foi avaliada no espaço em que estava instalada.

Existência de janelas com vidros íntegros.	Atende	Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende
Pisos e paredes íntegros e limpos.	Atende	Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário íntegro, de fácil limpeza e manutenção.	Atende	Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário compatível com a atividade a que se destina.	Atende	Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de local para arquivo inativo.	Atende	Não atende	Não atende	Atende	Não atende

FONTE: A autora (2024).

O espaço para a sala de professoras nos CEIs A e B contratados foi apontado em todos os indicadores como “não atende” porque não existe espaço exclusivo para esse fim. Na Resolução SESA/PR n.º 162/2005, a sala de professores não é apontada como um espaço opcional. Portanto, deveria ser organizado nas unidades um espaço para que as professoras pudessem realizar estudos, a elaboração dos planejamentos, entre outras atividades relacionadas ao exercício da sua função. Nessas unidades as professoras utilizam espaços compartilhados com outras funções ou improvisados como no espaço de múltiplo uso, secretaria e na própria sala de atividades.

O espaço do refeitório para os profissionais que trabalham nas unidades de EI não é um ambiente que conste na Resolução citada no parágrafo anterior. Este é inserido como um indicador nesta matriz de análise como um ambiente no qual estão compactadas indicações existentes na norma como espaço para descanso dos profissionais. Foi também considerado o fato de que muitos CMEIs têm esse ambiente organizado na sua infraestrutura. Em relação ao espaço para refeitório dos trabalhadores em educação, os CEIs contratados apresentam espaços adaptados em locais de múltiplo uso para que estes realizem as refeições. Os CMEIs A e B tem um espaço organizado no qual há mobiliário adequado com refrigerador e micro-ondas para utilização dos profissionais.

Os espaços designados para os ambientes administrativos apresentaram organizações distintas em relação a distribuição destes na infraestrutura das unidades. Em relação ao espaço destinado para a direção, nos CMEIs A e B e no CEI B contratado este é dividido com a secretaria, funcionando simultaneamente para ambos os fins, mas como a secretaria é um espaço considerado opcional na norma, este foi avaliado no espaço ao qual estava instalado. No CEI A contratado existe um espaço de uso exclusivo para a direção e outro de uso exclusivo para a secretaria.

A coordenação pedagógica, espaço de trabalho da pedagoga, apresenta diferentes características em cada uma das unidades. No CMEI A esse espaço é dividido com a sala das professoras. O CMEI B tem um espaço exclusivo para o trabalho da pedagoga e fica ao lado da sala das professoras. No CEI A contratado esse espaço também é de uso da pedagoga e de uma auxiliar pedagógica que trabalha no mesmo espaço. O CEI B não possui espaço específico para o trabalho da pedagoga, a qual organiza o atendimento às professoras no espaço de múltiplo uso da unidade.

A partir da análise anteriormente apresentada foi possível verificar que no item 2 os CMEIs apresentam maior número de indicadores adequados ao considerado como estrutura mínima para essa tese. Por mais que estas unidades também não estejam totalmente adequadas, elas estão em condições de qualidade melhores do que os CEIs contratados.

Por conseguinte, apresentamos os dados relacionados às salas de referências, estes são importantes espaços a serem examinados quando tratamos das condições de qualidade da oferta da creche. Isso porque são nelas que os bebês passam grande parte do tempo da jornada cotidiana deles nas unidades. A seguir mostramos o Quadro 21 com a análise das salas de referência dos berçários I e II das unidades participantes desta pesquisa:

QUADRO 21 - 3) BERÇÁRIO COM BOA VENTILAÇÃO, ILUMINAÇÃO E VISÃO PARA O AMBIENTE EXTERNO, LOCAL PARA HIGIENIZAÇÃO COM BALCÃO PARA TROCA DE FRALDAS, ESPAÇO PARA BANHO, PIA⁷⁹

BERÇÁRIO I					
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B	
Área de 2,20 m² por criança, com circulação e área da professora.	Atende parcialmente	Atende	Atende ⁸⁰	Atende	
Existência de iluminação natural.	Atende	Atende	Atende	Atende	
Ventilação natural, cruzada, permanente e obrigatória na parte superior de paredes opostas.	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	
Existência de janelas nas salas de atividades com basculante superior, vidros íntegros, proteção contra excesso de luz solar se necessário. As janelas são obrigatórias.	Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	
Pisos/revestimentos lisos, íntegros e limpos, sem carpete e/ou forração.	Atende	Atende	Atende	Atende	
Paredes/revestimentos lisos e laváveis, não pode ter parede de vidro.	Atende	Atende	Atende	Atende	
Teto/revestimento laje ou forro contínuo de cor clara.	Atende	Atende	Atende	Atende	
Mobiliário íntegro, sem arestas ou cantos vivos, de fácil limpeza e manutenção, compatível com a faixa etária dos bebês.	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	

⁷⁹ Em relação aos Berçários a Resolução SESA n.º 162/2005 traz a descrição da estrutura mínima para esses ambientes. Como não foram realizadas medições nas unidades pesquisadas e somente a planta baixa de uma unidade traz os dados referentes ao detalhamento dos elementos estruturais e arquitetônicos da unidade, selecionei, partindo da descrição da referida Resolução, elementos que pudessem ser verificados através da visita ou das fotos tiradas nas visitas às unidades, elaborando um quadro de elementos comparativos.

⁸⁰ Indicador colocado como atende, pois no cálculo da metragem por criança o total é de 16,97 m² ao invés de 17 m².

Espaço de amamentação (Programa Mama Nenê), poderá ser na área administrativa, afastado do espaço de circulação.	Atende	Não atende	Não atende	Atende parcialmente
Existência de solário com piso íntegro, lavável, sem plantas, com boa insolação, anexo aos berçários.	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não atende
Existência de lactário, isolado de foco de insalubridade, limpo, com acesso direto e independente, sem comunicação com outras áreas que não façam parte do lactário, ventilado naturalmente ou artificialmente. Volume pequeno de madeiras pode ser preparado na cozinha, em horários diferentes do preparo dos alimentos, com rotina escrita e espaço reservado e exclusivo para as madeiras no refrigerador.	Atende	Atende	Atende	Não atende
Cabideiro para guarda de mochilas que não ofereça risco à integridade dos bebês, com extremidades arredondadas.	Não atende	Não atende	Não atende	Não atende
Espelhos emoldurados, bem fixados e íntegros na sala de atividades e em frente ao trocador do berçário.	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não atende
Existência de recursos pedagógicos disponibilizados de maneira acessível para uso ativo e cotidiano dos bebês.	Não atende	Não atende	Não atende	Não atende
A utilização da televisão e de outros equipamentos eletrônicos é pontual e restrita a assuntos relacionados com práticas pedagógicas, campos de experiências, curiosidades e interesses dos bebês, sem ultrapassar o tempo e as condições de atenção deles.	Não tem televisão instalada na sala de atividades	Não tem televisão instalada na sala de atividades	Tem televisão instalada na sala de atividades	Tem televisão instalada na sala de atividades
Materiais e brinquedos duráveis são dispostos de maneira segura, organizado em ambientes, cestos ou caixas acessíveis aos bebês de modo a promover sua autonomia.	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Disposição do mobiliário, equipamentos e demais objetos nas salas de atividades permite a visibilidade entre os bebês e o olhar permanente das professoras sobre todo o grupo de bebês.	Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Existência do canto de leitura.	Não atende	Não atende	Não atende	Não atende

BERÇÁRIO II					
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área de 2,20 m² por criança		Atende parcialmente ⁸¹	Atende ⁸²	Atende	Não atende 36,29 16 bb
Existência de iluminação natural.		Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Ventilação natural, cruzada, permanente e obrigatória na parte superior de paredes opostas.		Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Existência de janelas nas salas de atividades com basculante superior, vidros íntegros, proteção contra excesso de luz solar se necessário. As janelas são obrigatórias.		Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Pisos/revestimentos lisos, íntegros e limpos, sem carpete e/ou forração.		Atende	Atende	Atende	Atende
Lavatório adaptado compatível com a altura dos bebês.		Atende	Atende	Não atende	Não atende
Paredes/revestimentos lisos e laváveis, não pode ter parede de vidro.		Atende	Atende	Atende	Atende
Teto/revestimento laje ou forro contínuo de cor clara.		Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário íntegro, sem arestas ou cantos vivos, de fácil limpeza e manutenção, compatível com a faixa etária dos bebês.		Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente

⁸¹ Neste indicador, além da análise dos Berçários II, analisamos também as turmas de Berçário único. No entanto, consideramos para a análise a metragem do Berçário I. Das duas salas com Berçário único desta unidade, apenas uma delas atende a metragem por bebê e a outra não. Na planta baixa, a sala está identificada como Berçário II deveria ter 39,6 m² e tem 33,22 m², não atendendo ao indicado. E a sala identificada na planta baixa como Berçário I possui 44,15 m², atendendo ao indicado e por isso está marcada com “atende parcialmente”.

⁸² O CMEI B também tinha turma de Berçário único, igualmente às turmas do CMEI A.

Cabideiro para guarda de mochilas que não ofereça risco à integridade dos bebês, com extremidades arredondadas.	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Espelhos emoldurados, bem fixados e íntegros na sala de atividades e em frente ao trocador do berçário.	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Existência de recursos pedagógicos disponibilizados de maneira acessível para uso ativo e cotidiano dos bebês.	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
A utilização da televisão e de outros equipamentos eletrônicos é pontual e restrita a assuntos relacionados com práticas pedagógicas, campos de experiências, curiosidades e interesses dos bebês, sem ultrapassar o tempo e as condições de atenção deles. ⁸³	Não tem televisão instalada na sala de atividades	Não tem televisão instalada na sala de atividades	Não tem televisão instalada na sala de atividades	Tem televisão instalada na sala de atividades	Tem televisão instalada na sala de atividades
Materiais e brinquedos duráveis são dispostos de maneira segura, organizado em ambientes, cestos ou caixas acessíveis aos bebês de modo a promover sua autonomia.	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Disposição do mobiliário, equipamentos e demais objetos nas salas de atividades permite a visibilidade entre os bebês e o olhar permanente das professoras sobre todo o grupo de bebês.	Atende	Atende	Atende	Atende	Atende
Existência do canto de leitura.	Atende parcialmente	Não atende	Não atende	Não atende	Atende parcialmente

FONTE: A autora (2024).

⁸³ Em substituição a esse indicador foi verificada a existência ou não de televisão instalada na sala de atividades, fato que pode facilitar seu uso indiscriminado.

Ao analisarmos as salas de referência dos Berçários I e II chama a atenção que em 17 dos 34 indicadores, todas as unidades pesquisadas possuem a condição de qualidade equivalente, seja ela adequada ou inadequada, exatamente metade, sendo a maioria - nove - avaliada como atendendo aos indicadores, seis atendendo parcialmente e três que não atendem ao indicador.

Em relação aos indicadores, o CMEI A atendeu a 22 (64,7%), atendeu parcialmente a 9 (26,5%) e não atendeu a 3 (8,8%). O CMEI B atendeu 16 (47,1%) indicadores, atendeu parcialmente 13 (38,2%) e não atendeu a 5 (14,7%). No que se refere aos CEIs contratados, o CEI A atendeu 11 indicadores (32,4%), atendeu parcialmente 15 (44,1%) e não atendeu a 8 indicadores (23,5%). O CEI B contratado atendeu 9 indicadores (26,5%), atendeu parcialmente 17 (50%) e não atendeu 7 indicadores (23,5%).

QUADRO 22 - 4) SALA PARA ATIVIDADES DAS CRIANÇAS, COM BOA VENTILAÇÃO E ILUMINAÇÃO, VISÃO PARA O AMBIENTE EXTERNO, COM MOBILIÁRIO, EQUIPAMENTOS, MATERIAIS DIDÁTICO E PEDAGÓGICOS ADEQUADOS

MATERNAL I e MATERNAL II					
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B	
Área de 1,50 m² por criança.	Atende parcialmente	Atende	Atende	Atende	
Existência de iluminação natural.	Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	
Ventilação natural, cruzada, permanente e obrigatória na parte superior de paredes opostas.	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	
Existência de janelas nas salas de atividades com basculante superior, vidros íntegros, proteção contra excesso de luz solar se necessário. As janelas são obrigatórias	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	
Pisos/revestimentos lisos, íntegros e limpos, sem carpete e/ou forração	Atende	Atende	Atende	Atende	
Lavatório adaptado compatível com a altura dos bebês	Atende	Atende	Não atende	Não atende	
Paredes/revestimentos lisos e laváveis, não pode ter parede de vidro	Atende	Atende	Atende	Atende	
Teto/revestimento laje ou forro contínuo de cor clara	Atende	Atende	Atende	Atende	
Mobiliário íntegro, sem arestas ou cantos vivos, de fácil limpeza e manutenção, compatível com a faixa etária dos bebês	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	
Cabideiro para guarda de mochilas que não ofereça risco à integridade das crianças, com extremidades arredondadas	Não atende	Não atende	Não atende	Não atende	
Espelhos emoldurados, bem fixados e íntegros na sala de atividades	Atende	Não atende	Não atende	Não atende	

Existência de recursos pedagógicos disponibilizados de maneira acessível para uso ativo e cotidiano das crianças.	Atende parcialmente	Não atende	Não atende	Não atende
A utilização da televisão e de outros equipamentos eletrônicos é pontual e restrita a assuntos relacionados com práticas pedagógicas, campos de experiências, curiosidades e interesses das crianças, sem ultrapassar o tempo e as condições de atenção delas.	Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Materiais e brinquedos duráveis são dispostos de maneira segura, organizado em ambientes, cestos ou caixas acessíveis às crianças de modo a promover sua autonomia.	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Disposição do mobiliário, equipamentos e demais objetos nas salas de atividades permite a visibilidade entre as crianças e o olhar permanente das professoras sobre todo o grupo de bebês.	Atende	Atende	Atende	Atende
Existência do canto de leitura.	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente

FONTE: A autora (2024).

As salas de referência das turmas de Maternal I e Maternal II analisadas nas unidades participantes da pesquisa nos mostraram que o CMEI A atendeu a 12 indicadores (75%), atendeu parcialmente 3 indicadores (18,75%) e não atendeu 1 indicador 6,25%). O CMEI B atendeu 8 indicadores (50%), atendeu parcialmente 5 indicadores (31,25%) e não atendeu 3 indicadores (18,75%). O CEI A contratado atendeu 5 indicadores (31,25%), parcialmente 7 indicadores (43,75%) e não atendeu 4 indicadores (25%). O CEI B contratado atendeu 9 indicadores (31,25%), atendeu parcialmente 7 indicadores 43,75%), não atendeu 4 indicadores (25%).

QUADRO 23 - 5) REFEITÓRIO, INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS PARA O PREPARO DE ALIMENTOS, QUE ATENDAM ÀS EXIGÊNCIAS DE NUTRIÇÃO, DE SAÚDE, DE HIGIENE E DE SEGURANÇA, NOS CASOS DE OFERECIMENTO DE ALIMENTAÇÃO

Refeitório ⁸⁴				
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área de 1,00 m² por criança, se o local for destinado para este fim com escala de utilização ou de 1,50 m² por criança, se o local for destinado a múltiplo por turno de utilização.	Atende	Atende	Não atende	Atende parcialmente ⁸⁵
Existência de ventilação natural cruzada.	Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de janelas com vidros íntegros.	Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de proteção em caso de excesso de luz solar.	Atende	Atende	Atende	Atende parcialmente
Pisos e paredes íntegros e limpos.	Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de um lavatório e uma bancada.	Atende	Não atende	Não atende	Não atende
Mobiliário íntegro, sem arestas ou cantos vivos, de fácil limpeza e manutenção.	Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende
Mobiliário compatível com a faixa etária a que se destina.	Atende	Atende	Atende	Atende
Mobiliário compatível com a atividade a que se destina.	Atende	Atende	Atende	Atende

⁸⁴ Como a Resolução da SESA/PR apresenta o refeitório como um espaço adicional e a sala de múltiplo uso como um ambiente que pode ser utilizado para os momentos das refeições, os elementos considerados nesta pesquisa como de estrutura mínima foram adequados analisando esses dois ambientes.

⁸⁵ A metragem do refeitório, considerando o indicador, seria para a utilização de 15 bebês. A metragem encontrada, de 15,55 m², atende a 3 das 5 turmas da unidade.

Cozinha ⁸⁶					
Estrutura mínima considerada nesta pesquisa	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B	
Deve estar localizada longe de focos de insalubridade, local limpo, sem materiais em desuso próximo, ausência de animais, insetos e outros vetores.	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	
O acesso deve ser direto e independente, sem comunicação com outras dependências que não façam parte da cozinha.	Atende	Não atende	Não atende	Não atende	
Portas e janelas teladas nas aberturas externas, de fácil limpeza e conservação, portas providas de fechamento automático.	Não atende	Não atende	Atende parcialmente	Não atende	
Ventilação local e natural.	Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende	
Pia(s) dentro da área de manipulação de alimentos dotada de água quente e fria, porta sabão líquido e porta papel toalha descartável. ⁸⁷	Não analisado	Não analisado	Não analisado	Não analisado	

FONTE: A autora (2024).

⁸⁶ Como não foram observados na pesquisa de campo os detalhamentos dos ambientes destinados ao preparo e fracionamento dos alimentos, foram considerados apenas os elementos que foram possíveis observar de fora da cozinha das unidades pesquisadas.

⁸⁷ Por questões de higiene, não foi permitido entrar nas cozinhas. Por isso este indicador não foi avaliado.

Em relação ao espaço do refeitório, observamos que o projeto arquitetônico mais recente, do CMEI A que foi inaugurado em 2012, apresentou melhor adequação aos indicadores. No CMEI A 92,3% de indicadores são atendidos e 7,7% não são atendidos, no CMEI B são 62,2% atendidos, 7,7% são atendidos parcialmente e 23,1% não são atendidos; no CEI A são 46,2% são atendidos, 30,8% são atendidos parcialmente e 23% não são atendidos e no CEI B são 53,8% são atendidos, 23,1% são atendidos parcialmente e 23,1% não são atendidos.

A seguir apresentamos o Quadro 24 com os indicadores examinados que são relacionados às instalações sanitárias para os bebês e crianças.

QUADRO 24 - 6) INSTALAÇÕES SANITÁRIAS COMPLETAS SUFICIENTES E PRÓPRIAS PARA O USO DAS CRIANÇAS

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Localização das instalações sanitárias para as turmas de berçário anexo à sala.	Atende	Atende	Atende	Atende
01 vaso sanitário adaptado para cada 40 bebês.	Atende	Atende	Não atende	Atende
01 cuba para cada 20 bebês.	Atende	Atende	Atende	Atende
01 trocador revestido com material impermeável para cada 20 bebês.	Atende	Atende	Atende	Atende
01 chuveiro com desviador manual para cada 20 bebês.	Atende	Atende	Não atende	Atende
Existência de iluminação natural nos banheiros dos berçários.	Atende	Atende	Não atende	Não atende
Existência de ventilação natural, sempre que possível cruzada.	Atende	Atende	Não atende	Atende parcialmente

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Janelas com basculantes na parte superior, com vidros íntegros.		Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende parcialmente
Piso íntegro e limpo.		Atende	Atende	Atende	Atende
Paredes lisas e laváveis, com barra impermeável na parte inferior.		Atende	Atende	Atende	Atende
Localização das instalações sanitárias para as turmas de maternais anexo ou próximo às salas.		Atende	Atende	Não atende	Atende
01 vaso sanitário adaptado para cada criança dos maternais, sendo obrigatório no mínimo 02 vasos.		Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente
01 lavatório adaptado para cada 15 crianças dos maternais, sendo obrigatório no mínimo 02 lavatórios.		Atende	Atende	Atende	Atende
01 chuveiro com desviador manual para as crianças dos maternais.		Atende	Atende	Atende	Atende
Box no chuveiro para as crianças dos maternais.		Atende	Atende	Atende	Atende
01 cuba para cada 25 crianças dos maternais.		Atende	Não atende	Não atende	Não atende
Existência de iluminação natural no banheiro dos maternais.		Atende	Atende parcialmente	Não atende	Atende
Existência de ventilação natural, sempre que possível cruzada nos banheiros dos maternais.		Atende	Atende	Atende	Atende
Janelas com basculantes na parte superior e vidros íntegros nos banheiros dos maternais.		Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Piso íntegro e limpo nos banheiros dos maternais.		Atende	Atende	Atende	Atende

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Paredes lisas e laváveis, com barra impermeável na parte inferior nos banheiros dos maternais.		Atende	Atende	Atende	Atende

FONTE: A autora (2024).

Em relação às instalações sanitárias para os bebês e crianças observamos que a unidade que possui a melhor estrutura entre as quatro pesquisadas é o CMEI A que atendeu aos 21 indicadores (100%). Ao analisarmos o CMEI B atende 17 indicadores (81%), atende parcialmente 3 indicadores (14,3%) e não atende 1 indicador (4,7%). O CEI A contratado atende 11 indicadores (52,4%), atende parcialmente 2 indicadores (9,5%) e não atende 8 indicadores (38,1%). O CEI B contratado atendeu a 14 indicadores (66,7%), atendeu parcialmente 4 indicadores (19%) e não atendeu 3 indicadores (14,3%).

QUADRO 25 - 7) INSTALAÇÕES SANITÁRIAS PARA O USO EXCLUSIVO DOS ADULTOS

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Separação por sexo.		Não atende	Atende	Não atende	Não atende
Vaso sanitário, 01 para casa 40 adultos.		Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de iluminação natural.		Atende	Atende parcialmente	Atende	Não atende
Existência de ventilação natural, sempre que possível cruzada.		Atende	Não atende	Atende	Não atende
Janela com basculante na parte superior e vidros íntegros.		Atende	Não atende	Atende	Não atende

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Existência de portas nos gabinetes sanitários.		Atende	Atende	Atende	Atende
Pisos íntegros e limpos.		Atende	Atende	Atende	Atende
Paredes íntegras e limpas, com barra impermeável na parte de baixo.		Atende	Atende	Atende	Atende
Lavatório com torneira, 01 para cada 40 adultos.		Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de chuveiro.		Atende	Não atende	Não atende	Não atende

FONTE: A autora (2024).

O CMEI A atendeu 8 indicadores (90%) e não atendeu 1 indicador (10%). O CMEI B atende 6 indicadores (60%), atende parcialmente 1 indicador (10%) e não atende 2 indicadores (20%). O CEI A contratado atende 8 indicadores (80%) e não atende 2 indicadores (20%). O CEI B contratado atende 5 indicadores (50%) e não atende 5 indicadores (50%).

Na sequência elencamos alguns itens relacionados a acessibilidade e a infraestrutura ambiental possíveis de serem examinados por meio dos dados coletados que são apresentados no Quadro 26 a seguir.

QUADRO 26 - 8) INSTALAÇÕES SANITÁRIAS COM ACESSIBILIDADE E INFRAESTRUTURA AMBIENTAL

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Existência de banheiro adaptado.		Atende	Não atende	Atende	Não atende
Acessibilidade para entrar no banheiro adaptado		Atende	Não atende	Não atende	Não atende
Filtros ou galões de água em todas as salas de atividades.		Atende ⁸⁸	Não atende	Não atende	Não atende
Depósito para guarda de brinquedos ou material pedagógico.		Atende	Não atende	Não atende	Atende parcialmente
Existência de lavanderia com tanque, máquina de lavar e secadora de roupas ⁸⁹ .		Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de exposição das produções das crianças nas paredes da instituição em posição acessível ao campo visual das crianças.		Atende parcialmente	Atende parcialmente	Não atende	Atende
Objetos perigosos, tóxicos, produtos de limpeza entre outros, estão fora do alcance dos bebês e crianças.		Atende	Atende Parcialmente ⁹⁰	Atende parcialmente ⁹¹	Atende parcialmente ⁹²
Existência de quadros de avisos ou similares em locais de fácil visualização para o público a que se destina.		Atende	Atende	Atende	Atende

⁸⁸ O CMEI A tinha filtro de água instalado em todas as torneiras dos lavatórios dentro das salas, por esse motivo foi considerado como atendido o indicador.

⁸⁹ Na análise do espaço, como não foi possível verificar o tipo de máquina, só a existência ou não dela, consideramos como indicador atendido se a unidade tinha o tanque, o espaço da lavanderia e a máquina de lavar.

⁹⁰ Esse indicador foi considerado como atende parcialmente porque a lavanderia estava aberta. Apesar dos materiais estarem dentro do armário, tinham bancos que possibilitaram às crianças subirem e ter acesso aos produtos.

⁹¹ Esse indicador foi considerado como “não atende”, porque a lavanderia onde ficam guardados estava aberta e os produtos no chão ao alcance de bebês e crianças.

⁹² Este indicador foi considerado como atende parcialmente porque a porta da lavanderia onde estavam produtos de limpeza.

FONTE: A autora (2024).

Neste item, temos o CMEI A atendendo a maioria dos indicadores, reforçando a observação de que os prédios com projeto arquitetônico mais recente atendem às normatizações em relação a categoria dos espaços/infraestrutura. Nesse sentido, fica o questionamento sobre o que o poder público municipal tem feito para adequar os projetos mais antigos às normas em vigor.

O CMEI A atendeu 7 indicadores (87,5%) e atendeu parcialmente 1 indicador (12,5%). O CMEI B atende 2 indicadores (25%), atende parcialmente 2 indicadores (25%) e não atende 4 indicadores (50%). O CEI A contratado atende 3 indicadores (37,5), atende parcialmente 1 indicador (12,5%) e não atende 4 indicadores (50%). O CEI B contratado atende 3 indicadores (37,5%), atende parcialmente 2 indicadores (25%) e não atende 3 indicadores (37,5%).

No Quadro 27 a seguir apresentamos alguns indicadores relacionados a elementos de acessibilidade:

QUADRO 27 - 9) EDIFICAÇÕES COM ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS INSTALAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS, CONFORME NORMAS TÉCNICAS VIGENTES

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Existência de corredor com 1,50 m² .		Atende	Não atende	Não atende	Não atende
Os ruídos produzidos no corredor não deverão interferir nos demais espaços da unidade.		Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Existência de piso acessível ou rampa de acesso no portão da unidade.		Atende	Atende	Atende	Atende
Existência de piso acessível ou rampas de acesso nas portas de entradas e saídas dos ambientes da unidade.		Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente

FONTE: A autora (2024).

O CMEI A atendeu 2 indicadores e atendeu parcialmente 1 indicador. O CMEI B atende 1 indicador, atende parcialmente 2 indicadores e não atende 1 indicador. O CEI A contratado atende 1 indicador, atende parcialmente 2 indicadores e não atende 1 indicador. O CEI B atende 1 indicadores, atende parcialmente 2 e não atende 1 indicador.

Dentre esses elementos é necessário destacar o indicador sobre o corredor. Isto porque, no CEI A contratado o corredor tem mais de 1,50 m², mas ele é o único espaço na unidade para refeitório das crianças e profissionais e para o espaço de múltiplo uso, ou seja, quando está sendo utilizado para esses fins, não existe a garantia da metragem exigida para o trânsito de pessoas. Já no CEI B contratado, uma parte da unidade que possui uma construção nova tem o indicador cumprido, em outra não, um espaço é ligado a outro sem a existência de corredores. Nesse caso, se as professoras estiverem no momento do planejamento utilizando o espaço ou se uma turma estiver realizando uma proposta nele, quando há trânsito de pessoas terão interferência.

No Quadro 28 apresentamos os indicadores relacionados às condições de qualidade dos espaços para atividades externas das unidades participantes desta pesquisa

:

QUADRO 28 - 10) ÁREA COBERTA PARA AS ATIVIDADES EXTERNAS, COMPATÍVEL COM A CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DO GRUPO

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área de 2,00 m² por criança, respeitando-se o limite de 30% do número de crianças por turno de utilização, exceto berçários.		Não atende	Não atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Iluminação artificial.		Não atende	Não atende	Atende	Atende
Ventilação natural com pelo menos 02 portas laterais completamente livres.		Não atende	Não atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Pisos íntegros e limpos.		Não atende	Não atende	Atende	Atende
Paredes lisas e laváveis.		Não atende	Não atende	Atende	Atende
01 bebedouro adaptado para cada 30 crianças.		Não atende	Não atende	Não atende	Não atende
01 bebedouro para adultos.		Não atende	Não atende	Não atende	Não atende
01 bancada com 01 lavatório para cada 30 crianças.		Não atende	Não atende	Não atende	Não atende
Garantir vão livre de 06 metros entre pilares ou paredes.		Não atende	Não atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente

FONTE: A autora (2024).

Os CMEIs A e B não atendem nenhum dos 9 indicadores. O CEIs A e B contratados atendem 3 indicadores, atende parcialmente 3 indicadores e não atendem 3 indicadores respectivamente.

Em relação a uma área coberta para a realização de atividades externas os CMEIs A e B não possuem esse espaço disponível, por esse motivo consideramos que não atendem a nenhum dos indicadores propostos neste item, sendo 100% dos indicadores não atingidos. No que diz respeito aos CEIs A e B contratados, não existe na planta baixa a indicação de um pátio coberto, mas no CEI A existe um toldo em toda a extensão entre a parede da frente da unidade e o portão de entrada. No CEI B, na lateral esquerda da unidade, entre a parede da frente e o muro onde fica o portão de entrada tem uma cobertura, por esse motivo, consideramos alguns indicadores que atendem parcialmente aos indicadores. Nos CMEIs A e B 33,33% dos indicadores atingiram, 33,33% dos CMEIs atingiram parcialmente e 33,33%.

QUADRO 29 - 11) ÁREAS AO AR LIVRE, INCLUINDO ÁREAS VERDES, POSSIBILITANDO O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS POR TODO O GRUPO

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Área de 3,00 m² por crianças, respeitando-se o limite de 30% de crianças, exceto berçários. Variável para maior em função do Projeto Pedagógico.	Não foi possível fazer essa análise sem a planta de implantação das unidades.				
Áreas de sombreamento com árvores ou quiosques para sombreamento natural.		Atende	Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Brinquedos para área de lazer que não ofereçam risco à integridade das crianças.		Atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente
Existência de caixa de areia, com proteção no período noturno.		Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende Parcialmente	Atende parcialmente ⁹³
Existência de brinquedos para as diferentes faixas etárias que estimulem múltiplos usos e atividades.		Atende	Não atende	Não atende	Atende

⁹³ Todas as unidades possuíam caixa de areia, mas nenhuma com cobertura.

Estrutura mínima considerada nesta pesquisa		CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Existência de objetos, equipamentos e brinquedos soltos que possam ser manipulados, transportados e transformados pelas crianças.		Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente

FONTE: A autora (2024).

O CMEI A atendeu 3 indicadores (60%) e atendeu parcialmente 2 indicadores (40%). O CMEI B atendeu 1 indicador (20%), atendeu parcialmente 3 indicadores (60%), não atendeu 1 indicador 20%. O CEI A contratado atende parcialmente 4 indicadores (80%) e não atende 1 indicador (20%). O CEI B contratado atende 1 indicador (20%) e atende parcialmente 4 indicadores (80%).

Os dados coletados na pesquisa empírica (fotos, observações, planta baixa das unidades, relatos das entrevistas, respostas dos questionários) foram examinados a partir dos indicadores de análise das condições de qualidade da categoria espaço físico/infraestrutura, cotejando com os documentos normatizadores.

É importante destacar que o que se apresenta aqui é um recorte, tanto da oferta da RME de Curitiba quanto do trabalho que é desenvolvido com os bebês e as crianças nas instituições educativas participantes das pesquisas. Nem tudo é ruim, mas nem tudo é bom! É preciso olhar os detalhes das condições de qualidade da oferta da creche porque também são nos detalhes que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são garantidos em condições igualitárias para todos os bebês e crianças.

Em relação à planta baixa, o CMEI A foi construído a partir do modelo mais atual das construções realizadas pela SME. Nesse sentido, pode-se dizer que ele tem a vantagem de estar mais próximo do planejamento de um imóvel que esteja alinhado à concepção de criança determinada na DCNEI/2009, sendo essa unidade inaugurada no ano de 2012. A seguir na FIGURA 10 e FIGURA 11 apresentamos o terreno da localização da unidade e o esquema da planta baixa, respectivamente.

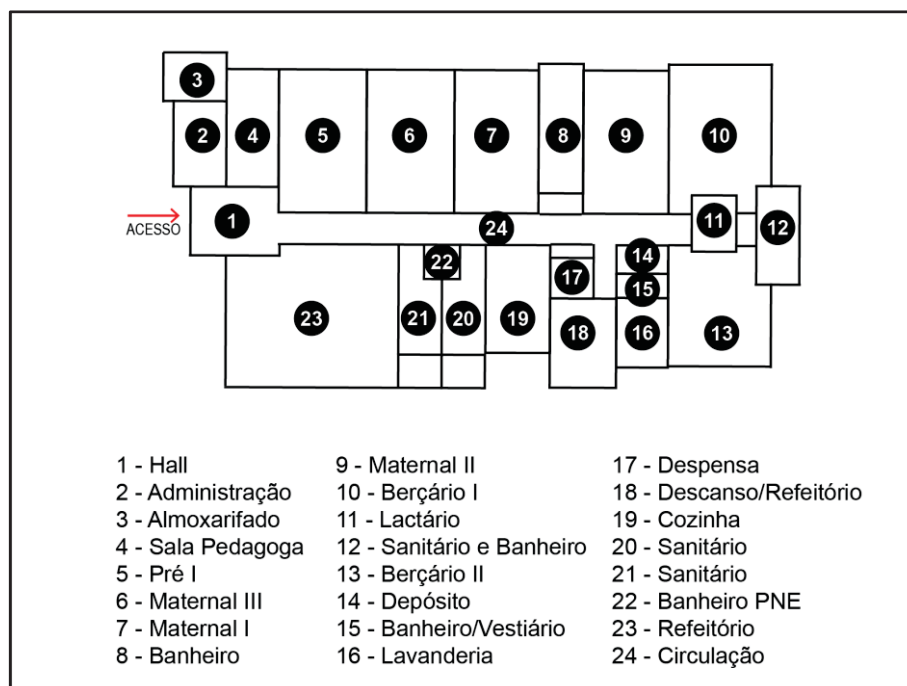
FIGURA 10 - IMAGEM AÉREA DO CMEI A



FONTE: Google Maps (2024).

O CMEI A, dentre as unidades participantes da pesquisa, foi a única na qual as informações da planta baixa técnica condizem com o que foi observado na visita da pesquisadora.

FIGURA 11 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CMEI A



FONTE: Dados da SME Curitiba/Departamento de Logística (2022). Elaborado por Arbigauss, Priscila M. a partir da planta técnica do CMEI A.

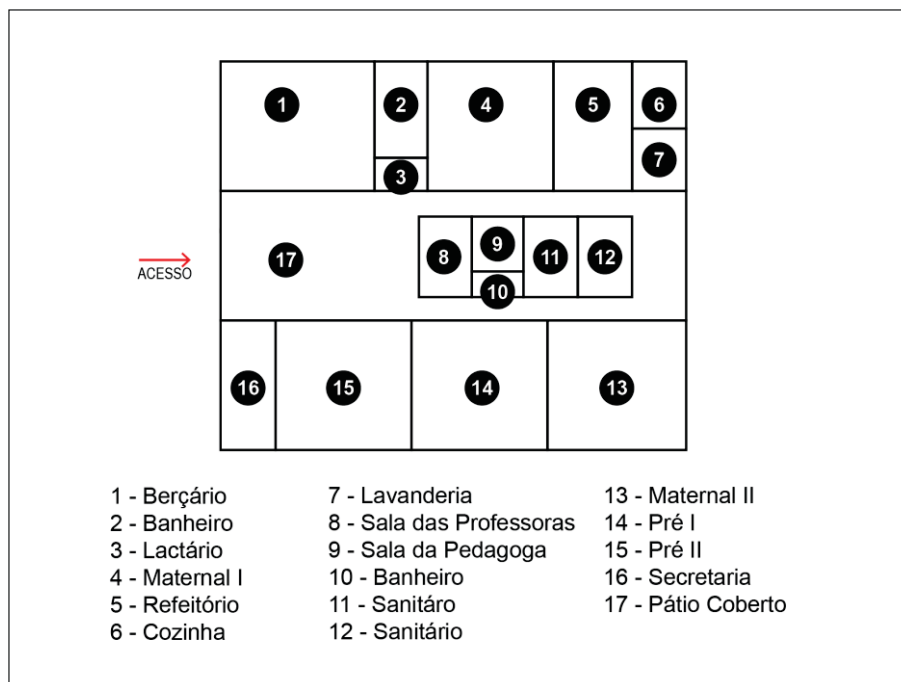
Em relação ao esquema da planta baixa do CMEI B é preciso destacar que a unidade foi inaugurada em 1988, período no qual o atendimento dos bebês e crianças no município era realizado pela área da assistência social e no planejamento da construção do imóvel essa foi a concepção observada na planta baixa. A seguir na FIGURA 12, apresentamos uma imagem aérea da unidade.

FIGURA 12 - IMAGEM AÉREA DO CMEI B



FONTE: Google Maps (2024).

FIGURA 13 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CMEI B



FONTE: Dados da SME Curitiba/Departamento de Logística (2022).

Elaborado por Arbigaus, Priscila M. a partir da planta técnica do CMEI B.

Em relação ao que foi observado na visita realizada, essa unidade apresenta diferenças em alguns espaços em relação à planta técnica examinada. Foram observadas modificações na sala das professoras, espaço no qual tinham duas salas separadas por uma parede onde uma era o espaço para atendimento médico e a outra

para o almoxarifado, no esquema da planta baixa da unidade esse é identificado como espaço 8. Outra modificação está no espaço 9 da imagem 12, que atualmente é a sala da coordenação pedagógica, antes era o refeitório e não tinha parede de divisão com o corredor. No espaço 5, indicado como cozinha, é o refeitório das crianças e no espaço 6 que era a dispensa, hoje é a cozinha.

A partir dessas observações algumas questões são destacadas: Elas tiveram autorização da equipe técnica responsável pelas estruturas físicas para serem modificadas? Por que a planta técnica não foi atualizada? Como se dá a autorização de funcionamento para os CMEIs? É igual à dos CEIs contratados? Essas são algumas indagações suscitadas durante a análise e das quais não obtivemos resposta.

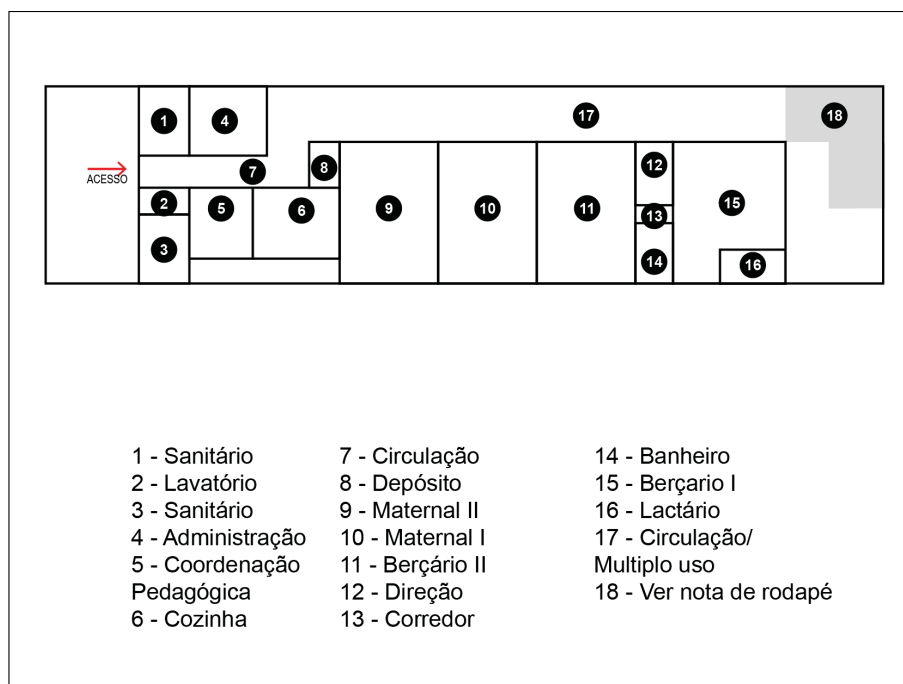
Na sequência apresentamos na FIGURA 14 uma imagem aérea do CEI A contratado:

FIGURA 14 - IMAGEM AÉREA DO CEI A



FONTE: Google Maps (2024).

FIGURA 15 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CEI A



FONTE: Dados da SME Curitiba/Departamento de Logística (2022).
Elaborado por Arbighaus, Priscila M. a partir da planta técnica do CEI A.

Quanto ao CEI A contratado sua construção foi realizada pela PMC, mas o imóvel foi planejado para ser um barracão no qual seriam acomodados resíduos recicláveis, ou seja, não foi pensado para ser uma instituição educativa para atender bebês e crianças, de acordo com as exigências determinadas nas normas vigentes para tal função. O imóvel foi adaptado para funcionar como creche, sendo no início administrado pela associação de moradores do bairro e por outra associação⁹⁴ até 2001, quando outra associação beneficente firmou termo de comodato com a PMC, assumindo a administração da creche. No PPP da unidade consta que a autorização de funcionamento sob a administração dessa entidade beneficente ocorreu no ano de 2009. Essa informação também foi relatada por uma das entrevistadas que demonstrou preocupação com a falta de alternativas para uma saída em caso de emergência:

⁹⁴ Para garantir o anonimato das instituições participantes desta pesquisa, optou-se por não inserir o nome das Associações Benéficas no texto.

Eu acho que aquela questão que a gente até conversou aquele dia, da questão ali da saída de emergência que a gente não tem, que eu acho algo assim fundamental a gente estudar isso, né, com algum departamento pra gente ver, é, essa questão, que a gente torce para não acontecer nada, mas a gente não pode ficar a mercê desse, né, dessa sorte. Então pra gente ver realmente o que a gente vê que algo que precisa e acredito que seja isso mesmo⁹⁵.

Esse relato nos acende um alerta para além da garantia do desenvolvimento integral dos bebês e crianças no sentido educacional, mas a garantia da sua integridade física. Por estar localizado em uma comunidade de vulnerabilidade social, o espaço da creche deveria prover todas as oportunidades que eles não têm nas suas casas e não reproduzir espaços empobrecidos de possibilidades educativas para as crianças de menor nível socioeconômico. Isto porque,

Crianças pequenas são seres cativos, no sentido de que sua mobilidade depende dos adultos, seu espaço de circulação é restrito. A maioria das crianças de 0 a 3 anos permanece em suas casas 24 horas por dia. Nas condições de saneamento básico que existirem em suas casas. Nas condições de saneamento básico que existirem em suas creches e pré-escolas se tiverem vaga. Durante décadas o modelo adotado de expansão da EI brasileira – com pequeno investimento de recurso público, usando espaços improvisados e inadequados – tem contribuído para a manutenção da perversidade desse do sistema. Se não é problema da EI resolver iniquidades da distribuição de renda no Brasil, da política de saneamento, por exemplo, ela deve estar atenta para não reproduzir tais iniquidades (Rosemberg, 2007, p. 5).

O CEI B contratado, enquanto pessoa jurídica, iniciou suas atividades na área educacional em 2011. No PPP da unidade não tem os detalhamentos sobre o ano da construção do prédio.

Quando examinamos a planta baixa apresentada para a autorização de funcionamento da unidade e comparamos com o que foi observado na visita, percebemos que existem modificações na estrutura física do CEI B que não estão sinalizadas, dentre elas a mudança nas salas de berçários, maternais e banheiros. Na sequência, apresentamos na FIGURA 16 a imagem aérea do CEI B contratado.

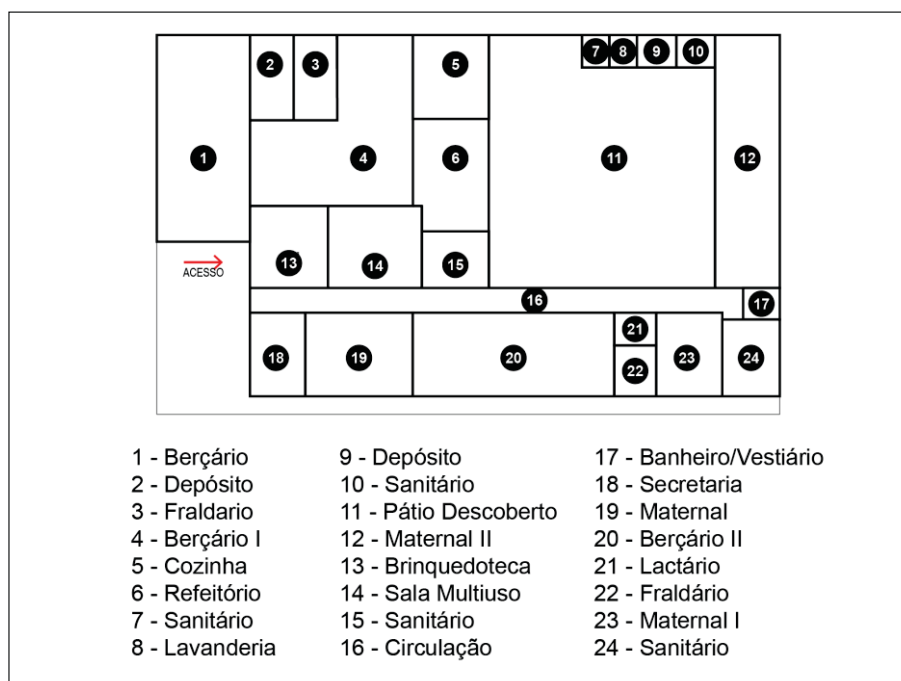
⁹⁵ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022– Direção 3 CEI A.

FIGURA 16 - IMAGEM AÉREA DO CEI B



FONTE: Google Maps (2024).

FIGURA 17 - ESQUEMA DA PLANTA BAIXA DO CEI B.



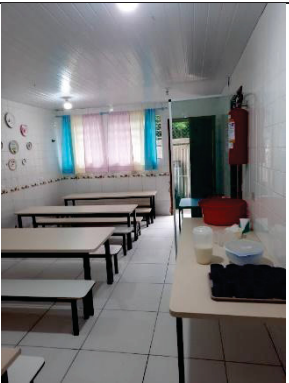
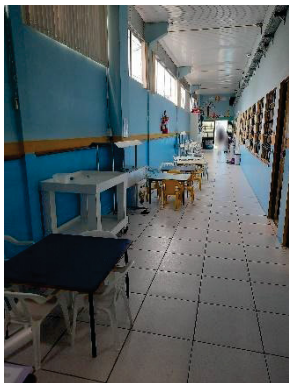
FONTE: Dados da SME Curitiba/Departamento de Logística (2022). Elaborado por Arbigaus, Priscila M. a partir da planta técnica do CEI B.

Antes de iniciar a análise dos dados acerca da categoria espaço físico/infraestrutura é importante ressaltar que em relação à organização dos espaços internos das unidades, eles trazem um recorte do que acontece no dia. Sabemos que essa organização é dinâmica e, portanto, trata-se do que foi observado no momento da visita para coleta de dados. No entanto, os bebês e as crianças estavam vivendo

esse momento com os espaços organizados da forma como são apresentados, fato que reforça a importância que essa categoria tem no cotidiano deles.

Na sequência são apresentadas algumas imagens para analisarmos os espaços das unidades com o intuito de observar se eles permitem de forma igualitária a utilização, por bebês, crianças e professoras, para o fim a que se destinam. Foram selecionadas para uma exploração mais detalhada dos seguintes espaços: refeitório das crianças, múltiplo uso e espaço externo.

QUADRO 30 - FOTOS DOS REFEITÓRIOS DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B

CMEI A		CMEI B	
			
Foto 1	Foto 2	Foto 3	Foto 4
CEI A		CEI B	
			
Foto 5	Foto 6	Foto 7	Foto 8

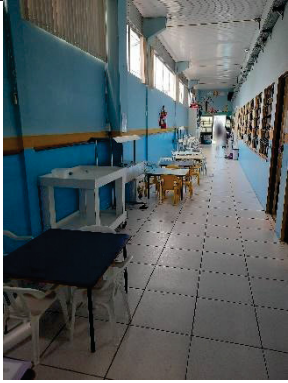
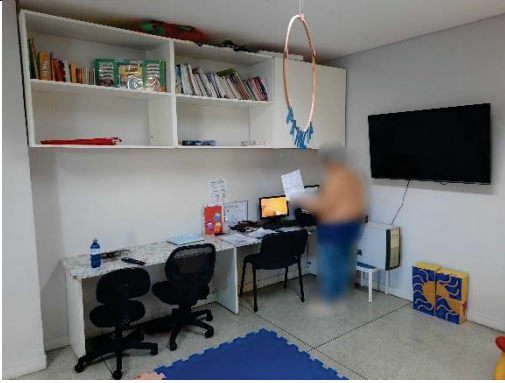
FONTE: A autora (2022).

O espaço destinado como refeitório das crianças é bem diferente entre as unidades analisadas. No CMEI A o espaço é amplo, claro, com mobiliário adequado e todos os indicadores necessários conforme a Resolução SESA/PR n.º 162/2005. No CMEI B, o espaço foi adaptado. A cozinha da unidade foi reduzida de tamanho e

inserida no local destinado para a despensa, mas mesmo com as adaptações ainda faltam elementos para atender a todos os indicadores. Porém o local é claro, bem conservado, com mobiliário adequado e produções das crianças nas paredes.

O CEI A contratado possui um único espaço que abarca diferentes funções sendo: corredor, espaço de múltiplo uso, refeitório e pátio coberto. Nesse espaço também ficam os mobiliários para as refeições dos bebês, das professoras e demais profissionais, estante para guardar materiais diversos e bebedouro. As janelas da unidade são altas, não têm visão para o ambiente externo e a única forma de visualização da área externa nesse espaço é pela porta, indicada na foto 6 do Quadro 29. No CEI B contratado o espaço do refeitório fica localizado ao lado da cozinha, neste tem mobiliário adequado à faixa etária, bebedouro e um armário para guardar mochilas.

QUADRO 31 - ESPAÇOS MÚLTIPLO USO DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B

CMEI A		CMEI B	
			
Foto 1		Foto 2	
CEI A		CEI B	
			
Foto 3	Foto 4	Foto 5	

FONTE: A autora (2022).

O espaço externo é destacado para análise por ser um dos indicadores das condições de qualidade que apresentaram características bem distintas. Em relação ao contato com elementos da natureza como grama, árvores, terra e outros, os CMEIs apresentam melhores condições que os CEIs contratados.

O reconhecimento da importância deste indicador é percebido no recorte das entrevistas com as famílias apresentadas a seguir:

É eu acho que o parquinho poderia dá uma melhorada e área externa, né, não sei o que, assim se você me falar aí o que eu acho que seria, de repente, interessante pensar em fazer uma hortinha para as criança ter mais esse contato com verde sabe, a terra, eu acho que isso é bem importante assim para as crianças e eu sinto falta um pouco disso, que a L. ela chega em casa sempre limpinha sabe e eu gosto que ela chegue suja porque eu acho que quando ela está suja ela está aproveitando bem o dia, fez bastante brincadeira, né, porque a criança ela precisa né dessa sujeira, digamos assim e daí a ultimamente ela está vindo bem limpinha pra casa, então eu acho que faz falta assim sabe esse incentivo a mais de repente no CMEI mesmo aqui dentro, porque eles saem ali no bosque né, mas não é sempre, daí tem a questão também do clima que daí não ajuda, às vezes tem que ter mais professora junto então não é sempre. Então acho que aqui dentro e se tivesse um jeito, não sei se tem espaço, isso é né, só uma sugestão minha assim eu acho que seria interessante ter uma hortinha para as crianças 'está' plantando⁹⁶.

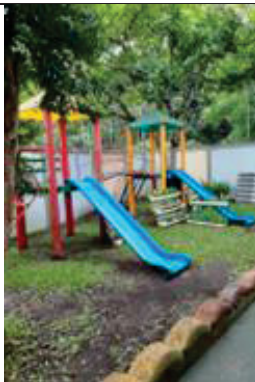
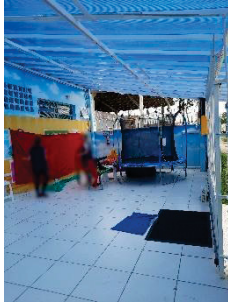
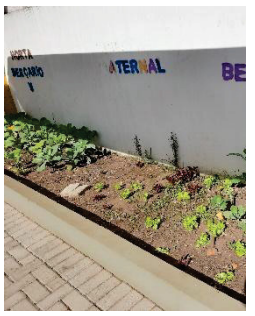
Eles têm o parquinho, tem a parte aqui da frente. É assim, eu acho que seria legal, desejável, se tivesse um espaço também de área verde, de natureza, mas a gente sabe que também eles têm a hortinha né, mas eu digo assim um espaço com árvore, com grama, alguma coisa assim eu acho, é seria assim (risos) subir, fazer uma hortinha, mas é uma coisa assim que eu estou colocando, para ser bem sincera⁹⁷.

Esse contato das crianças com a natureza, com a possibilidade de se movimentarem em um espaço aberto e amplo no qual testam suas habilidades corporais, entre outras formas de interações com esse espaço, onde podem observar os detalhes das árvores, das flores, de bichos de jardim, entre outras é uma das experiências que devem ser promovidas pela EI nas suas práticas pedagógicas. Na seleção de fotos apresentadas na sequência é perceptível que esse contato com a natureza é mais bem promovido nos CMEIs A e B do que nos CEIs A e B contratados.

QUADRO 32 - ESPAÇO EXTERNO DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B

⁹⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Família 1.1 CMEI B.

⁹⁷ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Família 4.2 CEI B.

CMEI A	CMEI B
  Foto 1 Foto 2	  Foto 3 Foto 4
  Foto 5 Foto 6	  Foto 7 Foto 8
CEI A	CEI B
  Foto 10 Foto 11  Foto 12	  Foto 13 Foto 14

FONTE: A autora (2022).

Ao pensarmos o papel da equipe técnica do DEI/SME nesse processo, percebemos a preocupação desta em garantir as condições mínimas de qualidade,

conforme observado no diálogo a seguir entre a pesquisadora e um profissional desta equipe técnica:

Entregou documento, tem intenção de se credenciar já começamos a visita. E daí, o que acontece, tem unidade que tá habilitada, entregou tudo, só que você chega lá na unidade, na realidade tem turmas que estão juntas, a professora não tem a formação. Para ter autorização de funcionamento tem que ter. Ah, mas na autorização de funcionamento aconteceu isso, a pedagoga da unidade estava lá, aí chegava lá e perguntava quem é a pedagoga? A resposta, ah estamos sem no momento. Aí você pergunta, mas como tá sem? Aí falou, ah ela precisou ir para o norte para atender a mãe; não sei o que; não tem; entendeu. Ela entregou tudo no papel ela está habilitada, mas chega lá não é bem isso. então não assina o contrato. Nós tivemos unidade [...]

[Pesquisadora]: O contrato não é assinado?

[Entrevistada]: Não é assinado. E para saber a quantidade de criança, eles entregam no ofício do contrato o que eles querem, nós fazemos visita em cada unidade, medimos todas as salas, pense! Agora já tem aquela trena a laser que facilita um monte porque antes era mais complicado. Pega a trena a laser, mede e vê a capacidade, a metragem da sala, quantas crianças comportam, compara com a planta do projeto que a vigilância autorizou. Ah, mas aqui está autorizado uma sala de maternal II e você está me dizendo que vai pôr maternal I. Então tem que mudar, é bem trabalhoso para mudar e às vezes algumas não entendem isso, mas não podem mandar crianças, senão tá autorizado.⁹⁸

Entrementes, conforme observamos na planta do CEI A e B contratados, existe uma distribuição de cômodos no papel, mas ao comparar com os dados empíricos a realidade é outra. Nessa perspectiva, faz-se imprescindível novas pesquisas que investiguem o papel dos diferentes atores públicos envolvidos nesses processos de autorização das unidades, como da vigilância sanitária, do corpo de bombeiros, entre outros, para compreendermos como chegamos a ter unidades nas quais as normas estabelecidas na Resolução SESA/PR n.º 162/2005 não são atendidas.

As condições de qualidade do Espaço físico/infraestrutura desempenham um papel importante quando pensamos na oferta da creche e por esse motivo “valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva [...]”.

⁹⁸ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-1.

(Malaguzzi, 1999, p. 157). Portanto, são condições de qualidade imprescindíveis para garantir o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

A seguir, nos Quadros 33 e 34, são apresentadas as comparações dos indicadores analisados na categoria Espaço físico/infraestrutura examinando os Pares de instituições.

QUADRO 33 - COMPARATIVO ENTRE OS CMEI A E CEI A CONTRATADO

Elemento da Resolução CME n.º 1/2019 examinado	N.º de indicadores que são atendidos		N.º de indicadores que são atendidos parcialmente		N.º de indicadores que não são atendidos		N.º total de Indicadores
	CMEI A	CEI A	CMEI A	CEI A	CMEI A	CEI A	
1. Espaço para a recepção.	2	2	0	0	0	0	2
2. Espaço para os trabalhadores da educação e para os servidores administrativos.	32	15	1	7	1	12	34
3. Berçário com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, local para higienização com balcão para troca de fraldas, espaço para banho e pia.	23	11	8	15	3	8	34
4. Sala para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário, equipamentos, materiais didático e pedagógico adequados.	12	5	3	7	1	4	16
5. Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, de saúde, de higiene e de segurança, nos casos de oferecimento de alimentação.	12	6	0	4	1	3	13
6. Instalações sanitárias completas suficientes e próprias para o uso das crianças.	21	11	0	2	0	8	21
7. Instalações sanitárias para uso exclusivo dos adultos.	9	8	0	0	1	2	10
8. Instalações sanitárias com acessibilidade e infraestrutura ambiental.	7	3	1	1	0	4	8
9. Edificações com acessibilidade arquitetônica nas instalações internas e externas, conforme normas técnicas vigentes.	3	1	1		0	1	4
10. Área coberta para as atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento do grupo.	0	3	0	3	9	3	9
11. Áreas ao ar livre, incluindo áreas verdes, possibilitando o desenvolvimento de atividades educativas por todo o grupo.	3	0	2	4	0	1	5
Total	124	65	16	45	16	46	156

FONTE: A autora (2024).

Para os 156 indicadores analisados no CMEI A, 79,5% estavam alinhados com as normativas esperadas para uma instituição de EI em Curitiba, totalizando 124 indicadores. Além disso, 16 indicadores (10,25%) eram parcialmente compatíveis com as normativas e 16 indicadores (10,25%) não atendiam aos requisitos estabelecidos. No CEI A contratado, dos mesmos 156 indicadores, 41,7% estavam em conformidade com as normativas (65 indicadores), 28,8% atendiam parcialmente (45 indicadores), e 29,5% não estavam em conformidade (46 indicadores).

O único espaço da infraestrutura do PAR 1 no qual ambos estavam em conformidade com as normativas foi o espaço da recepção. No CMEI A chama a atenção o fato de não ter uma área coberta para a realização de propostas com os bebês/crianças, sendo o único grupo de indicadores no qual o CMEI A teve menos indicadores em conformidade que o CEI A. Não obstante, o CMEI A, dentre as unidades analisadas, é o que apresenta maior adequação em relação às condições de qualidade da categoria espaço físico/infraestrutura.

No CEI A contratado, chama a atenção a situação da unidade não ter nenhum espaço de terra ou de grama, ou seja, de contato com a natureza para os bebês/crianças brincarem. Dentre as experiências que a DCNEI/2009 preconiza está o incentivo à “curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2009). No entanto, eles não têm nenhuma visão para fora, para a natureza, para olhar a chuva caindo, as folhas das árvores balançando com o vento. Isso torna o trabalho das professoras complexo no sentido de garantir o princípio ético quando este aborda o respeito ao meio ambiente.

Outro grupo de indicadores que precisa ser destacado é o fato de não ter vaso sanitário anexo à sala dos berçários e dos maternais, isto porque essas salas ficam na parte dos fundos do barracão e os banheiros ficam na parte da frente, na entrada. Sempre que as duas turmas de berçário precisam usar o banheiro eles utilizam um penico⁹⁹ e a professora precisa se deslocar da sala, passar por toda a extensão do corredor/múltiplo uso da unidade para jogar os dejetos no vaso sanitário. Uma situação precária quando examinamos o que é indicado na Resolução SESA/PR n.º 162/2005. A pedagoga do CEI A contratado demonstrou muita preocupação com essa situação precária dos banheiros dos berçários, entre outras.

⁹⁹ Recipiente de plástico que emula um vaso sanitário, utilizado para as crianças evacuarem.

A fala da diretora – em tom de desabafo – também apontou outras preocupações em relação à estrutura do barracão. Uma delas é o fato de a unidade ter somente uma saída na parte da frente do terreno. Em caso de uma emergência ou um incêndio na cozinha da unidade, eles não têm por onde sair, o que é realmente preocupante, mas o mais impressionante dessa situação é que existem as autorizações por parte da Vigilância Sanitária, do Corpo de Bombeiros, da SME. Vale destacar que o prédio é da prefeitura, em comodato com a associação que administra o CEI A.

QUADRO 34 - COMPARATIVO ENTRE OS CMEI B E CEI B CONTRATADO

Elemento da Resolução CME n.º 1/2019 examinado	N.º de indicadores que são atendidos		N.º de indicadores que são atendidos parcialmente		N.º de indicadores que não são atendidos		N.º total de Indicadores
	CMEI B	CEI B	CMEI B	CEI B	CMEI B	CEI B	
1. Espaço para a recepção.	2	2	0	0	0	0	2
2. Espaço para os trabalhadores da educação e para os servidores administrativos.	22	17	5	2	7	15	34
3. Berçário com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, local para higienização com balcão para troca de fraldas, espaço para banho e pia.	16	9	13	17	5	8	34
4. Sala para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário, equipamentos, materiais didático e pedagógico adequados.	8	5	5	7	3	4	16
5. Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, de saúde, de higiene e de segurança, nos casos de oferecimento de alimentação.	9	7	1	3	3	3	13
6. Instalações sanitárias completas suficientes e próprias para o uso das crianças.	17	14	3	4	1	3	21
7. Instalações sanitárias para uso exclusivo dos adultos.	6	5	1	0	3	5	10
8. Instalações sanitárias com acessibilidade e infraestrutura ambiental.	2	3	2	2	4	5	8
9. Edificações com acessibilidade arquitetônica nas instalações internas e externas, conforme normas técnicas vigentes.	1	1	2	2	1	1	4
10. Área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento do grupo.	0	3	0	3	9	3	9
11. Áreas ao ar livre, incluindo áreas verdes, possibilitando o desenvolvimento de atividades educativas por todo o grupo.	1	1	3	4	1	0	5
Total	84	67	35	44	37	45	156

FONTE: A autora (2024).

Dos 156 indicadores analisados no PAR 2, no CMEI B, 53,9% destes estavam em conformidade com as normativas esperadas para uma instituição de EI em Curitiba, o que corresponde a 84 indicadores. Outros 35 indicadores (22,4%) atendiam parcialmente às normativas e os demais, 37 indicadores (23,7%) não atendiam. No CEI B contratado, dos mesmos 156 indicadores, 42,9% estavam em conformidade com as normativas (67 indicadores), 28,2% atendiam parcialmente (44 indicadores), e 28,2% não atendiam (45 indicadores).

No CEI B contratado, o contato com a natureza também é precário. A unidade possui um pequeno canto com terra e o resto do pátio é com cimento. Outro aspecto que se destaca é o fato de o lactário ficar dentro da sala do berçário e serem as professoras as responsáveis por preparar as mamadeiras dos bebês. Em relação ao CMEI B, o banheiro do Maternal II não possui ventilação e iluminação com os indicadores mínimos normalizados.

Quando examinamos os resultados do PAR 1 e comparamos com os do PAR 2, os percentuais dos resultados totais são mais equilibrados nestes do que naqueles. Entretanto, as instalações das turmas de berçário no CEI B contratado também apresentam condições de qualidade mais frágeis como no primeiro PAR 1.

Em síntese, dentre as quatro unidades analisadas o CMEI A é o que apresenta melhores condições estruturais de qualidade, seguida do CMEI B, depois do CEI B, sendo o CEI A contratado o que tem menos qualidade quando tratamos desta categoria. O CMEI A é uma unidade construída mais recentemente e apresenta um modelo arquitetônico que melhor se adequa à oferta da creche. O CMEI B, apesar de ser uma unidade construída para o atendimento de bebês/crianças, é mais antigo e com projeto arquitetônico que deixa a desejar em relação a alguns aspectos sanitários. O CEI A contratado é o que apresenta as maiores dificuldades em relação à adequação a critérios mínimos de condições de qualidade. As adaptações arquitetônicas feitas no imóvel não atendem a muitos dos indicadores, como demonstrado anteriormente nos quadros de análise da categoria Espaço físico/infraestrutura. O CEI B também tem adaptações arquitetônicas no imóvel, apresentando pontos que precisam ser revistos para atenderem às condições de qualidade.

Não obstante assevera-se que todas as unidades precisam de investimentos quando falamos de condições de qualidade da categoria Espaço físico/infraestrutura. Esperava-se encontrar oportunidades educacionais igualitárias entre os pares de

unidades. Isto porque atendem em um raio geométrico de um quilômetro da área de abrangência uma unidade da outra e, em tese, acolhem a mesma população. Entretanto, não foi o que observamos. Após a análise de todos os indicadores, o PAR 2 é o que apresentou condições de qualidade mais próximas dessa categoria, mas mesmo assim não igualitárias.

Ao examinar as condições de qualidade da categoria Espaço físico/infraestrutura das quatro unidades participantes da pesquisa destacamos que não há a oferta de oportunidades educacionais igualitárias para os bebês e crianças.

5.3 GESTÃO PEDAGÓGICA

FIGURA 18 - OBRA AUDITÓRIO PARA QUESTÕES DELICADAS



FONTE: vitrovios.com.br (2024).

A obra do artista Guto Lacaz, "Auditório para questões delicadas" (1989) é inserida neste texto como um convite para examinarmos as condições de qualidade da categoria Gestão Pedagógica das unidades participantes desta pesquisa. O estranhamento é esperado. Por que um auditório sobre a água? Todos sairão molhados se sentarem lá? Sim! Se as condições de qualidade para assegurar o desenvolvimento integral dos bebês/crianças não forem igualitárias para todos, estamos expondo muitos deles a locais dos quais não sabemos a profundidade da

água, muito menos o que é necessário para que todos se sentem neste auditório sem que fiquem ensopados.

Quando analisamos as condições de qualidade “do portão para dentro” das unidades estamos olhando para o fim último da existência de uma instituição de EI, a materialidade do direito à essa etapa da EB. Para essa análise escolhemos o Projeto Político-Pedagógico dos CMEIs e CEIs participantes. Isto porque ele é o documento onde o desenho de como esse direito à educação de forma igualitária será vivido por bebês, crianças, profissionais, comunidade e demais envolvidos no processo de garantir o desenvolvimento integral dos pequenos. E se ele não seguir a legislação vigente, não atende aos princípios de uma educação de qualidade e igualitária.

A importância de se examinar os PPPs dos CMEIs e CEIs contratados reside no fato de que esse é essencial para a organização do processo educacional nas unidades, assim como é um dos documentos prioritários para a autorização de funcionamento das instituições de EI, sejam elas públicas ou privadas. Outro fator importante é o de que todas, indistintamente, devem seguir a legislação vigente e cumprir as DCNEIs/2009, o currículo da RME. É preciso estar registrado no “papel” o que a unidade desenvolverá para garantir o direito à educação de todos que frequentam a instituição. (Brasil, 2009a, Brasil, 2009b, Barbosa, 2009, Brasil, 2010) Isto porque, este

[...] é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 13).

As DCNEIs/2009 orientam, como objetivo do PPP, o de garantir para os bebês e as crianças acederem a

[...] processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009b, p. 2).

Nesse sentido, para além do compromisso com as aprendizagens e desenvolvimento de bebês e crianças, o PPP tem que garantir a função sociopolítica da unidade, promovendo condições para que usufruam dos seus direitos,

compartilhando com as famílias a educação e cuidado delas, a convivência entre pares e com adultos, com igualdade de oportunidades educacionais, construindo formas de sociabilidade e subjetividade que, entre outros elementos, comprometa-se com a democracia e a ludicidade (Brasil, 2009).

Este importante documento da instituição precisa refletir a legislação vigente em consonância com a construção coletiva da comunidade escolar na qual a unidade está inserida, considerando as necessidades e especificidades dos bebês e crianças, a cultura local, entre outros elementos que só são possíveis de garantir quando existe a participação de todos os envolvidos no processo de educação e cuidado da infância (Barbosa, 2009).

Nessa perspectiva, o PPP deve refletir em seu texto os princípios constitucionais determinados para a garantia do direito à educação, os elementos de proteção das crianças determinados no ECA/1990 e as normas para o funcionamento da educação instituídas na LDBEN/1996 e nas DCNEIs/2009.

A LDBEN/1996 define a EI em seu Artigo 29 como a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013).

Em seu artigo 30 a LDBEN/1996 normatiza que a EI é formada pela oferta de creche para os bebês e crianças de 0 a 3 anos e de pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. E no artigo 31 institui como regras comuns para a organização da EI a avaliação como acompanhamento e registro do desenvolvimento dos bebês e crianças, a carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos, turno parcial de no mínimo 4 horas e integral de 7 horas, frequência mínima de 60% para a pré-escola (Brasil, 2013).

Em relação a EI, esta fica sob responsabilidade do sistema municipal de ensino, em caso de o município não possuir sistema próprio, este segue o sistema estadual. O município de Curitiba possui sistema próprio, portanto compreende: “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação” (Curitiba, 2019).

Dentre as atribuições estabelecidas à SME pela lei de criação do Sismen está a de “IV - autorizar, credenciar e supervisionar as instituições do Sismen, atendidas as normas do referido sistema; V - analisar os projetos pedagógicos e aprovar os

regimentos das instituições de educação e ensino, atendidas as normas do SISMEN” (Curitiba, 2006, p. 6). Nesse sentido, é a SME que autoriza o funcionamento das instituições de EI, faz a avaliação e emite a aprovação dos PPPs.

Para Faria e Salles (2010, p. 27) as secretarias de educação não elaboram os PPPs, mas tem um papel importante de contribuição nesse processo, pois a elas cabe a orientação sobre essa elaboração, bem como “[...] a explicitação da regulamentação pertinente e a tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais, situando-as nos diversos contextos que compõem o sistema ou a rede de creche e pré-escolas do Estado ou dos municípios”.

Outro aspecto importante a ser observado é o de que as unidades possuem diferentes trajetórias em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano das instituições. Portanto, a SME enquanto órgão que executa a política educacional precisa coordenar essa elaboração para que exista uma unidade nas ações, ou seja, é necessário considerar as especificidades de cada instituição e buscar a unidade das ações na perspectiva de garantir que a mesma qualidade de cuidado e educação esteja presente em todos os PPPs.

Nessa perspectiva, ao realizar a análise desses PPPs, a SME deve levar em consideração a obrigatoriedade do conteúdo destes estar em consonância com a legislação vigente. Dentre os documentos imprescindíveis de constarem nos PPPs, no sentido de nortear essa elaboração, estão o Parecer do CNE n.º 20/2009 e a Resolução do CNE n.º 05/2009, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nestes, são apresentados os elementos que embasam a identidade do atendimento na Educação Infantil, sua função sociopolítica e pedagógica, a definição de currículo, a visão de criança e os princípios básicos do atendimento a bebês e crianças.

Nesta pesquisa compreendemos o PPP como um documento com potencial de suscitar nas instituições, profissionais e comunidade, quando refletido por meio de um processo participativo, ações e práticas que efetivamente compreendem os bebês e as crianças como sujeitos de direitos e a EI como uma etapa que promove o desenvolvimento integral destes.

Esta tese na categoria Gestão pedagógica, teve como objetivo analisar o documento do PPP utilizado pelas instituições no ano de 2022, cotejando o conteúdo deste com as falas coletadas nas entrevistas e com as observações das visitas, no sentido de perceber se no plano documental estavam garantidos de forma igualitária

nas unidades os direitos dos bebês e crianças em relação a essa etapa da educação básica.

Como elementos da análise selecionamos os itens que constam na Deliberação CME n.º 1/2019 que orienta a elaboração dos PPPs do Sismen de Curitiba, por compreender que é o documento ao qual todas as instituições que compõem o sistema do município têm acesso de forma mais próxima.

Uma das características do PPP é a sua provisoriedade, isto porque é um documento datado no qual estão as propostas para aquele momento vivido pela comunidade educativa. Por esse motivo é dinâmico, precisa ser constantemente alimentado com as novas proposições que acontecem nas unidades, com os avanços em relação aos estudos e pesquisas da etapa, com as atualizações referentes à legislação, “[...] estando sempre em um movimento de construção e reconstrução” (Faria; Salles, 2010, p. 27).

No que diz respeito à temporalidade dos textos dos PPPs das unidades pesquisadas, os CMEIs A e B são datados do ano de 2016 e os PPPs dos CEIs A e B contratados são datados do ano de 2015.

Diante disso, a expectativa era encontrar um PPP mais atual, ou pelo menos com uma estrutura próxima ao que a RME vem trabalhando em suas formações internas sobre as DCNEIS/2009 e o Currículo da EI do município. No entanto, em especial nos CEIs A e B contratados, encontramos a organização didática das práticas educativas esquematizadas por área de formação humana e não por campos de experiências, organização curricular que foi definida no currículo municipal em 2020. Elaboramos o Quadro 35 que é apresentado a seguir, elencando o sumário dos PPPs das unidades como forma de examinar as semelhanças e diferenças iniciais apresentadas no documento:

QUADRO 35 - SUMÁRIO DOS PPPs DOS CMEIs E CEIs CONTRATADOS A E B

CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
1. Introdução 1.1 Identificação 1.2 Caracterização da instituição 1.3 Caracterização da comunidade atendida 1.4 Organização do espaço físico 1.5 Caracterização dos profissionais da educação 1.6 Plano de formação continuada 2. Oferta da instituição 3. Regime de funcionamento 4. Princípios filosóficos e educacionais 4.1 Fins e objetivos 4.2 Concepção pedagógica 4.3 Inclusão 4.4 Articulação da instituição com o Ensino Fundamental 4.5 Articulação da instituição com as famílias 5. Princípios didáticos-pedagógicos 5.1 Currículo 5.2 Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem 5.3 Educação Ambiental 5.4 Educação das relações étnico-raciais 6. Avaliação institucional 7. Considerações finais 8. Bibliografia 9. Anexos	1. Introdução 1.1 Identificação 1.2 Caracterização da instituição 1.3 Caracterização da comunidade atendida 1.4 Organização do espaço físico 1.5 Caracterização dos profissionais da instituição 2. Oferta da instituição: Educação Infantil 3. Regime de funcionamento 3.1 Períodos 3.2 Dias de trabalho educacional com a criança e carga horária anual 3.3 Frequência exigida para o pré-escolar 3.4 Organização de grupos e relação professor/criança 4. Princípios filosóficos e educacionais 4.1 Fins e objetivos 4.1.1 Da Educação Infantil 4.1.2 Da instituição 4.1.3 Gestão do CMEI 4.2 Concepção pedagógica 4.2.1 De criança 4.2.2 De educar e cuidar 4.2.3 De desenvolvimento 4.2.4 De aprendizagem 4.3 Inclusão 4.3.1 Público-alvo da Educação Especial 4.3.2 Diversidade 4.4 Articulação da instituição com o Ensino Fundamental	1. Introdução 1.1 Identificação 1.2 Caracterização da instituição 1.3.1 Instalação e equipamentos 1.3.2 Acessibilidade 1.4 Característica da comunidade atendida em que está situada a instituição 1.4.1 Condições socioeconômico, culturais 1.5 Caracterização dos profissionais da instituição 1.6 Plano de formação continuada 2. Oferta da instituição 3. Regime de funcionamento 3.1 Períodos 3.2 Dias letivos e carga horária anual 3.3 Organização de grupos e relação professor/criança 4. Princípios filosóficos e educacionais 4.1 Fins e objetivos 4.1.1 Da Educação Infantil 4.1.2 Da instituição 4.1.2.1 Missão 4.1.2.2 Visão 4.1.2.3 Valores 4.1.3 Da gestão escolar 4.2 Concepção pedagógica 4.2.1 Da concepção pedagógica da	Introdução Justificativa Caracterização da clientela e da sociedade Filosofia do CEI Gestão do DEI Plano de formação continuada Avaliação Institucional Pressupostos filosóficos Concepção de desenvolvimento humano Concepção de ensino aprendizagem Inclusão Articulação da instituição com o Ensino Fundamental Objetivos gerais da educação Infantil Período de adaptação Regime de funcionamento Espaço físico, instalações e equipamento Relação do mobiliário e equipamentos Material da cozinha Material esportivo Material didático-pedagógico Brinquedos para recreação Materiais para creche Organização das turmas - relação professor/criança Rotina do berçário Rotina do maternal I e II Rotina do pré I Rotina do pré II Âmbito: formação pessoal e social

CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
	4.5 Articulação da instituição com a família 4.5.1 Acolhimento 4.6 Articulação da instituição com outros segmentos da sociedade no encaminhamento de questões relativas à educação e ao cuidado com a criança 5. Princípios didático-pedagógicos da instituição. 5.1 Currículo 5.1.1 Metodologia de trabalho 5.2 Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem 5.3 Educação ambiental 5.4 Educação das relações étnico-raciais 6. Avaliação institucional 7. Referências bibliográficas	congregação¹⁰⁰ 4.2.2 Da criança 4.2.3 De educar, cuidar, brincar e aprender 4.2.4 Do desenvolvimento humano 4.2.5 De ensino aprendizagem 4.2.6 Pastoral escolar da congregação 4.3 Inclusão 4.4 Articulação da instituição com o Ensino Fundamental 4.5 Articulação da instituição com a família 4.6 Articulação da instituição com outros segmentos da sociedade no encaminhamento de questões relativas à educação e ao cuidado com a criança 5. Princípios didático-pedagógicos da instituição 5.1 Conteúdos e encaminhamentos metodológicos 5.2 Avaliação da aprendizagem 5.3 Educação ambiental 5.4 Educação das relações étnico-raciais 5.5 Estatuto do idoso 6. Avaliação institucional 7. Cronograma 8. Bibliografia 9. Anexos	Eixo: identidade e autonomia Fundamentação teórica Objetivos: faixa etária de 0 a 3 anos Conteúdos: faixa de 0 a 3 anos Objetivos: faixa etária de 4 a 5 anos Bloco de conteúdos e capacidades Encaminhamento metodológico Avaliação Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: movimento Fundamentação teórica Objetivos de 0 a 3 anos Conteúdos: faixa de 1 a 3 anos Faixa etária de 4 a 5 anos Blocos de conteúdos e capacidades Encaminhamento metodológico Avaliação Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: música Fundamentação teórica Objetivos: faixa etária de 0 a 3 anos Conteúdos: faixa etária de 0 a 3 anos Faixa etária de 4 a 5 anos Bloco de conteúdos e capacidades Encaminhamento metodológico Avaliação Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: artes visuais Fundamentação teórica Objetivos: faixa etária de 0 a 3 anos Encaminhamento metodológico Objetivos: faixa etária de 4 a 5 anos Avaliação

¹⁰⁰ Substituído o nome neste texto para garantir o anonimato da instituição.

CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
			Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: linguagem oral e escrita Fundamentação teórica Objetivos: faixa etária de 0 a 3 anos Encaminhamento metodológico Objetivos: faixa etária de 4 a 5 anos Avaliação Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: natureza e sociedade Fundamentação teórica Encaminhamento metodológico Objetivos: faixa etária de 0 a 3 anos Objetivos: faixa etária de 4 a 5 anos Avaliação Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: matemática Fundamentação teórica Objetivos: faixa etária de 0 a 3 anos Objetivos: faixa etária de 4 a 5 anos Encaminhamento metodológico Avaliação Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: Educação ambiental Âmbito: conhecimento de mundo Eixo: educação das relações étnico-raciais Fundamentação teórica Organização da sala Avaliação Avaliação diagnóstica Articulações com a família e a comunidade Avaliação institucional Referência bibliográfica

Fonte: A autora (2022).

Em relação ao sumário do CEI A contratado, observamos elementos de cunho religioso dentro do PPP. A pergunta que fica é: as famílias com religiões diferentes são também acolhidas e respeitadas no cotidiano da unidade? Isto porque, nem sempre a família opta pela vaga em uma unidade confessional. Em uma das entrevistas constatamos que a religião é realmente difundida nas práticas pedagógicas do CEI. Para essa mãe, esse é um ponto positivo da unidade, mas ela congrega dos preceitos religiosos como observado no destaque da entrevista a seguir:

Ah, eu tenho para falar, eu só tenho coisas boas para falar, que nem eu falei, eu não tenho nenhuma reclamação. Em tudo, que nem quando eu mais precisei, por conta da minha filha eles me ajudaram com a nutricionista, me ajudaram com sopas que eu tinha que fazer pra ela. Então eu sou totalmente grata, com tudo assim, com o ensinamento que eles ensinam para as crianças, que eles têm a base, eles têm a base bíblica e eu também ofereço esse ensinamento para as minhas filhas a base cristã e eles oferecem para ela também. Então eu sou super grata por isso assim, por não ser só um meio que eu, que eu ofereço para minha filha, mas que eles ofereçam também esse ensinamento, minhas filhas chegam em casa cantando musiquinhas lindas assim que eu chego, nossa, elas oram o Pai Nosso porquê a creche ensina, entendeu.¹⁰¹

Esse recorte nos apresenta uma das situações nas quais os bebês matriculados no CEI A contratados não têm garantido uma educação laica.

Almeida (2014) investigou os possíveis impactos das parcerias público-privadas na laicidade do estado na educação infantil do município de São Bernardo do Campo. Nessa pesquisa o autor identifica três indicadores suscetíveis de impactar sobre a laicidade do Estado e o direito à educação, sendo: “1) A correlação do número de alunos atendidos em creches municipais (rede direta) e creches conveniadas (rede conveniada), 2) A correlação do número de supervisores com a quantidade de unidades a serem supervisionada e por fim, 3) a atuação do Conselho Municipal de Educação.” (Almeida, 2014, não p.) Nos três indicadores apontados por Almeida (2014), apesar da passagem de 10 anos da sua pesquisa, podemos dizer que os mesmos indicadores se apresentaram nesta pesquisa, guardando as devidas especificidades de cada uma das pesquisas. Isto significa dizer que nas unidades públicas e privadas contratadas desta pesquisa, a respeito da laicidade do Estado e do direito à educação, não é auferido aos bebês e às crianças o mesmo atendimento. Quanto ao indicador que traz sobre a correlação de supervisores das unidades

¹⁰¹ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Família 3.1 CEI A.

privadas contratadas pelo município de São Bernardo do Campo, em Curitiba no ano de 2022 eram duas pedagogas no trabalho de fiscalização e dez pedagogas no trabalho de supervisão de 117 CEIs contratados. No entanto, esse trabalho é vinculado ao DEI/SME e atende somente as unidades privadas contratadas pelo município, a responsabilidade pela fiscalização das demais instituições privadas ligadas ao SISMEN fica a cargo do Departamento de Estrutura e funcionamento de Ensino da SME. Entretanto, mesmo com essa divisão, percebeu-se na entrevista realizada com os profissionais do DEI/SME responsáveis pelo acompanhamento dos CEIs contratados uma sobrecarga de demanda de trabalho. No terceiro indicador, que trata da atuação da representação da unidade conveniada no CME e sua incidência sobre o ensino de educação religiosa na EI, apesar do resultado da pesquisa ser inconclusivo, mostra que o CME é um espaço no qual a atenção e vigilância de todos que defendem a laicidade do Estado e o direito à educação deve ser presente. Contudo, nesta pesquisa podemos dizer que essa representação pode trazer influência nas decisões do CME a depender de quais interesses são priorizados.

Nessa perspectiva observamos que a laicidade na EI é uma questão que tem sido analisada em pesquisas anteriores, em especial nas instituições privadas que atendem com subsídio financeiro público. Portanto, podemos questionar se os bebês/crianças tem direito a um espaço laico nas instituições de EI e ainda, se as famílias têm opção.

Isso posto, num primeiro movimento de análise, escolheu-se as DCNEIs/2009 como documento elementar da elaboração dos PPPs das quatro instituições participantes desta pesquisa. Isto porque, normatiza as práticas pedagógicas e a organização curricular para essa etapa da educação básica.

No quadro a seguir, apresentamos o resultado do exame feito nos PPPs dos CMEIs A e B e dos CEIs contratados A e B. Utilizou-se como legenda as seguintes indicações: i) Consta; ii) Não consta; iii) Consta sem referência; iv) Consta com referência, v) Consta parcialmente sem referência. Para a elaboração da legenda levou-se em consideração os seguintes aspectos de análise conforme Quadro 36:

QUADRO 36 - LEGENDA DESCRITIVA DA ANÁLISE DOS ELEMENTOS DE ELABORAÇÃO DO PPP DA DELIBERAÇÃO CME N.º 01/2019 COTEJADA COM A DCNEI/2009

CONSTA	NÃO CONSTA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA PARCIALMENTE SEM REFERÊNCIA.
O item é considerado como “CONSTA” quando aparece como um item no PPP ou diluído no texto, estando de acordo com as DCNEIs/2009 e fazendo referência a elas.	O item é considerado como “NÃO CONSTA” quando não aparece em nenhum momento no PPP.	O item é considerado como “CONSTA SEM REFERÊNCIA” quando está no texto do PPP, mas não faz referência às DCNEIs/2009 e a nenhum outro documento orientador.	O item é considerado “CONSTA COM REFERÊNCIA” quando está no texto do PPP, mas com referência a outros documentos orientadores, como os RCNEIs/1998, ECA/1990.	O item é considerado como “CONSTA PARCIALMENTE SEM REFERÊNCIA” quando consta de forma parcial indicando apenas parte do item no texto do PPP, mas não faz referência as DCNEIs/2009 e nenhum outro texto e/ou autor.

FONTE: A autora, com colaboração de Kautzmann, Larissa Kovalski (2024).

Na sequência, apresentamos o Quadro 37 com a análise dos indicadores cotejados com os dados coletados na aplicação da pesquisa.

QUADRO 37 - ANÁLISE DOS PPPS DOS CMEIs E DOS CEIs CONTRATADOS A E B

Itens Deliberação CME 01/2019	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
1. Concepção de infância	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA
2. Concepção de crianças	CONSTA	CONSTA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
3. Concepções de aprendizagem	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
4. Concepções de desenvolvimento humano	CONSTA	CONSTA	CONSTA SEM	CONSTA SEM

Itens Deliberação CME 01/2019	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
			REFERÊNCIA	REFERÊNCIA
5. Concepções de educar e sua articulação no desenvolvimento da ação pedagógica	CONSTA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
6. Características e expectativas da população atendida, dos profissionais, da comunidade	CONSTA PARCIALMENTE SEM REFERÊNCIA	CONSTA PARCIALMENTE SEM REFERÊNCIA	CONSTA PARCIALMENTE SEM REFERÊNCIA	CONSTA PARCIALMENTE SEM REFERÊNCIA
7. Regime de funcionamento	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
8. Calendário do trabalho educacional	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	NÃO CONSTA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
9. Descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
10. Relação do número de crianças por professora	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	NÃO CONSTA
11. Currículo da educação infantil	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA
12. Organização didática	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA
13. Definição dos mecanismos de participação da família	CONSTA	CONSTA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	NÃO CONSTA
14. Princípios democráticos na gestão da instituição ¹⁰²	CONSTA	CONSTA	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA
15. Articulação da EI com o EF	CONSTA	CONSTA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA

¹⁰² Destaca-se que o princípio da Gestão Democrática é obrigatório para as instituições educacionais públicas.

Itens Deliberação CME 01/2019	CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
16. Avaliação do desenvolvimento integral da criança	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
17. Articulação da instituição com outros segmentos da sociedade	NÃO CONSTA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
18. Avaliação Institucional	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA
19. Formação continuada dos profissionais da instituição	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA COM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA	CONSTA SEM REFERÊNCIA

FONTE: A autora (2024).

Após examinar os PPPs dos CMEIs A e B e dos CEIs contratados A e B, observou-se que em relação aos 19 itens analisados, os CMEIs possuem o maior número destes adequados às DCNEIs/2019. Em relação à legenda estabelecida anteriormente apresentamos na TABELA 12 o percentual referente a adequação de cada item analisado:

TABELA 12 – PERCENTUAL DE ADEQUAÇÃO DOS PPPs DAS UNIDADES AOS ITENS CONFORME LEGENDA

Legenda	PAR 1		PAR 2	
	CMEI A	CEI A	CMEI B	CEI B
Consta	31,6%	0%	31,6%	0%
Não consta	15,8%	21,1%	10,6%	26,3%
Consta sem referência	5,2%	47,4%	5,2%	63,2%
Consta com referência	42,2%	26,3%	47,4%	5,2%
Consta parcialmente sem referência	5,2%	5,2%	5,2%	5,2%

FONTE: A autora (2024).

Portanto, em relação aos itens da Deliberação CME n.º 01/2019, os PPPs dos CMEIs estão mais adequados às DCNEIs/2009 do que nos CEIs contratados pesquisados. A “experiência”, um conceito basilar na elaboração de práticas educativas, não é mencionado em nenhum dos dois PPPs dos CEIs contratados. Porém, ao olharmos todos os itens, mesmo os CMEIs apresentam uma defasagem em relação a adequação dos PPPs às DCNEIs/2009. Levando em consideração o ano de publicação da diretriz, que está há 15 anos em vigência, percebemos a morosidade da atualização dos PPPs em relação a essa norma. Em relação a adequação deles a ela, na análise desta pesquisadora, os CMEIs apresentaram 31,6% de adequação e os CEIs 0% de adequação.

Quando comparamos por par de análise constatamos que além das diferenças nos percentuais, a maior distância em relação a adequação do texto dos PPPs aos conceitos e concepções que embasam as DCNEIs/2009 está nos que apresentam texto de conceito e outros aspectos que constam nos PPPs dos CEIs A e B contratados, mas que não são referenciados.

Em uma das entrevistas realizadas constatou-se que existe a preocupação da equipe técnica do DEI/SME em relação ao não cumprimento das DCNEIs/2009, conforme recorte apresentado a seguir:

[Pesquisadora]: E por que você acha que algumas unidades não têm conhecimento desses documentos normativos?

[Profissional]: Porque elas acreditam que o que elas estão fazendo há 15 anos tá certo! Então não usam nem LDB!

[...]

É o que está na LDB, a nomenclatura oficial é isso que a gente tem que usar, que isso interfere sim. Aí o que que vem agora, o corte etário, daí tá aí o peso do corte etário para nomenclatura, se você não respeitar uma coisa e outra, você vai encontrar criança que é de B2 que tá no B1, é aquela confusão que elas fazem, né. Então olha o peso, são coisas que parecem tão bobas entende, mas que isso acarreta toda uma questão administrativa, *financeira e da vida escolar da criança*, né. *A gente está vendo criança aí nessas escolas particulares, agora, olha a seriedade*, que já tinha que estar terminando o primeiro ano para ir para o segundo ano que vem e tão no pré 1.¹⁰³

No entanto, ao examinarmos a composição do CME e as funções do órgão normativo e do órgão consultivo, a SME é quem tem a função de fiscalizar as instituições de EI do município, sejam elas públicas ou privadas. Esse é uma função que parece não ser reconhecida pela equipe técnica, conforme percebemos na fala a seguir:

Então, a pessoa tem uma escola particular e não se atualiza, não vai atrás, não procura uma Secretaria de educação, se não vem aqui, elas têm acesso com a regularização que é onde né, as meninas ali fazem um trabalho maravilhoso, então procurem ali pelo menos, essas pessoas. Elas não se atualizam, então você quando começa a mexer com isso fala, gente parece bobeira, não é, é uma coisa que se arruma aqui, que vai refletir lá na parte pedagógica todinha.¹⁰⁴

Outro ponto que destacamos como muito importante ao ler e reler essa fala é a necessidade da equipe técnica do DEI/SME compreender internamente que os elementos da LDBEN/1996 – e suas atualizações – assim como das DCNEIs/2009 precisam estar pautando todo o trabalho que é desenvolvido por esse departamento. Ou seja, essa equipe técnica precisa compreender-se enquanto orientadora das unidades no sentido da execução da política educacional normatizada.

¹⁰³ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-1.

¹⁰⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-1.

Nessa perspectiva, ao examinarmos os PPPs optamos por nos debruçarmos mais detalhadamente nos itens da Deliberação CME n.º 1/2009 que apareceram com a mesma legenda em três ou nas quatro unidades pesquisadas. Isto porque, acreditamos que desta forma podemos contribuir com a SME no sentido de planejar suas futuras ações. Para tanto, analisamos com mais minúcia os seguintes elementos:

1. Concepção de infância;
2. Características da população atendida, dos profissionais, da comunidade;
3. Descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos¹⁰⁵;
4. Relação do número de crianças por professoras;
5. Organização didática.

Na sequência apresentamos cada um dos elementos selecionados para o aprofundamento da análise, cotejando-os com a legislação vigente, com autores e pesquisadores da área e com os dados coletados nas entrevistas e observações.

5.3.1 Concepção de infância

Na análise do item concepção de infância levou-se em consideração não somente o fato dele constar como um elemento, como um título no documento do PPP ou como citação na composição do texto. O que se avaliou foi se essa concepção de infância definida nas DCNEIs/2009, para além da conceitualização, estava presente na forma de organizar o cotidiano da instituição, ao planejar a jornada diária, as práticas pedagógicas, os espaços e os demais elementos que compõem o PPP. Nessa perspectiva, consideramos que nem um dos PPPs examinados conseguiu efetuar essa tradução do conceito de infância nos demais elementos descritos.

Isto posto, a concepção de infância que sustenta a construção das DCNEIs/2009 está vinculada a pesquisas e estudos como os da sociologia da infância. Para os autores do campo (Sarmiento, 2005; Qvortrup, 2010) em que é reconhecida como uma categoria permanente da sociedade na qual crianças e adultos são afetados pelas alterações da mesma. Este modo de compreender a infância vivida por

¹⁰⁵ Apesar deste indicador aparecer em destaque aqui, ele não será detalhado porque ao considerarmos o espaço físico/infraestrutura uma categoria, ele foi explorado no item 5.2 desta tese.

diferentes crianças evidencia a importância de estas serem contempladas em um planejamento que tem como meta o cuidado e a educação delas. Isto porque elas contribuem ativamente na sociedade, mesmo que de formas diferentes a depender da cultura na qual estão inseridas.

Ao pensarmos a infância no campo educacional, a aprovação das DCNEIs/2009, traz para a identidade da EI brasileira um importante reconhecimento, o de que esta é a primeira etapa da educação básica. Esse fato contribui para avançarmos em relação à superação das marcas históricas da assistência e da escolarização na oferta da EI. Portanto, é importante afirmar que:

Artigo 5º A **Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica**, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil **pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção**.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (Brasil, 2009, grifo nosso).

Vale destacar que, como afirma Rosemberg (2007, p. 8), no Brasil existia uma dívida com o atendimento aos bebês e crianças de 0 a 3 anos. A autora, ao ressaltar a importância da creche estar inserida no Fundeb, afirmava que a oferta da creche até então era precária, com grande déficit de atendimento, em especial para os grupos sociais mais vulneráveis. E que em favor da superação desse déficit eram implantadas soluções baratas de atendimento com “modelos incompletos e emergenciais” (Rosemberg, 2007, p. 10).

Este destaque faz-se necessário porque recentemente, mesmo após a aprovação das DCNEIs/2009 e com a inserção da creche no Fundeb, a implantação

do Programa Criança Feliz pelo governo federal em 2016 trouxe em seu bojo retrocessos em relação à política educacional, “e a difusão de uma lógica higienista” (Campos, 2020, p. 1). Ou seja, a concepção de que a EI como um espaço educacional é um direito de bebês e crianças ainda não está consolidada em todos os setores da sociedade brasileira, exigindo vigilância de todos para não deixar eles perderem os avanços conquistados.

Nessa perspectiva é imprescindível que no PPP os profissionais da instituição educativa e seus interlocutores esclareçam o que entendem por infância, por criança e por esse lugar no qual estão vivendo coletivamente, com uma função de cuidado e educação que é normatizada em legislação e que possui avanços por meio de diversas pesquisas, ampliando a concepção de infância baseada somente em aspectos biológicos e psicológicos, mas compreendê-la como uma construção social.

A necessidade em compreender essa infância se faz ainda mais latente quando percebemos que nas famílias participantes da pesquisa a função da instituição infantil como espaço somente de cuidado está presente em suas falas quando questionadas sobre a qualidade do trabalho pedagógico.

A da qualidade eu não tenho o que reclamar não, eles são bem atenciosos em tudo, principalmente em relação à criança. As professoras sempre na hora de pegar também estão sempre conversando, se qualquer febre, qualquer coisa também eles já avisam.¹⁰⁶

[...] eu tenho uma amiga que colocou só aqui porque todo mundo da região sabe que aqui é uma creche maravilhosa pelo cuidado, a Direção, as professoras cuidam super bem. Não tem o que reclamar.¹⁰⁷

[Pesquisadora] E aqui fica perto pra vocês?

Aqui é perto e o meu piá que tem 22 anos já estudou aqui, a gente sabe que cuidam bem né, tratam bem as crianças, cuidam bem, muito bem né.¹⁰⁸

Em outros trechos das entrevistas com as famílias é possível perceber que não são somente elas que não compreendem a concepção de infância que embasa as DCNEIs/2009, muitas vezes, os profissionais também não demonstram essa compreensão em suas práticas e ações. Este fato é constatado em um trecho da fala de uma das mães entrevistadas:

¹⁰⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Família 1.2 CMEI A.

¹⁰⁷ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Família 3.1 CEI A.

¹⁰⁸ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Família 3.2 CEI A.

Ah, tem que dá atenção né, o importante é atenção que dá porque, caso, igual esses tempos eu vim buscá ele, tava aqui na Secretaria né, porque tinha brigado na sala, ainda brinquei com ele: 'L., 2 anos e tem que tirar você de dentro da secretaria da creche?'. Tinha brigado com o amiguinho dele da escola, brigou com as meninas, daí deu uma mordida na amiguinha, daí ainda eu falei pra Diretora: 'Diretora, mas porque deixavam aqui, Diretora?' A diretora: 'Mãe, ele, a gente não pode brigar com a criança, a gente só tem que conversar com eles. A gente vai lá se ele não consegue ficar dentro da sala a gente traz com a gente aqui, fica com a gente até a mãe vir buscar'. Então são ótimo, não tem do que reclamar.¹⁰⁹

Em vista disso, faz-se fundamental evidenciarmos o conceito de infância a ser considerado. Nesse sentido, a sociologia da infância nos mostra que esta é plural, pois existem diferentes maneiras de viver essa etapa da vida. Isso torna o conhecimento dos bebês e das crianças reais com as quais a instituição trabalha de extrema importância para saber quais são seus costumes, hábitos, gostos, qual é a comunidade na qual está inserida, a fim de refleti-las no PPP.

Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir a realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem única. A infância é plural: infâncias (Barbosa, 2000, p. 101).

Portanto, cada bebê ou criança vive a infância cercada de determinadas formas de se inserir nas práticas cotidianas, nos diferentes funcionamentos das famílias, sendo um ser único em um espaço coletivo e o PPP precisa dar as coordenadas de como essas formas vão conviver em harmonia dentro da unidade educativa.

No entendimento da sociologia da infância, esta compreende-a como uma categoria social, isto porque

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores, a "geração" está continuamente a ser "preenchida" e "esvaziada" dos seus elementos constitutivos concretos (Sarmiento, 2005, p. 4).

Ou seja, esse período da vida do ser humano tem características comuns que a constituem e a definem como uma das categorias sociais e estes

¹⁰⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Família 3.2 CEI A.

atores, os bebês e as crianças, estão constantemente sendo inseridos na geração (Sarmiento, 2005). Podemos dizer que os bebês e as crianças pequenas que viveram a pandemia resguardados em suas casas, não são os mesmos bebês e crianças que nasceram depois que tudo passou. Teremos somente uma geração que viveu a primeiríssima infância em restrições pandêmicas. A categoria social infância é composta por bebês e crianças que vivem em determinado tempo histórico, em determinado lugar, com diferentes condições socioeconômicas, mas que não permanecem nela, passam por ela (Sarmiento, 2005; Qvortrup, 2010).

Nesse sentido, enquanto responsáveis pelo desenvolvimento integral, pelo cuidado e educação de bebês e crianças, que estão a todo momento sendo matriculados nas instituições educativas, precisamos ter consciência de qual infância possibilitamos à eles viver ao elaborar o PPP.

Portanto questionamos: O que pode implicar esse conceito não constar em nenhum dos PPPs? Essa constatação da falta do conceito de infância ancorado nas DCNEIs/2009 pode implicar na desconsideração das histórias de vida, histórias familiares dessas crianças, pois ao não considerar os diferentes modos de viver a infância, deixamos à margem os bebês e crianças migrantes e imigrantes e suas culturas familiares, os bebês e crianças com famílias não nucleares, entre outras tantas especificidades que poderiam enriquecer o cotidiano das crianças e possibilitar à elas compreender o que é respeitar o diverso e ampliar conhecimentos sobre como é viver em sociedade, como é compartilhar práticas culturais diferentes.

5.3.2 Características e expectativas da população atendida, dos profissionais, da comunidade

Ao examinarmos as características da comunidade percebemos que nos PPPs das unidades pesquisadas houve a inserção de características socioeconômicas da população que compõem a comunidade local na qual estão inseridas. No entanto, com relação às expectativas dos profissionais, das famílias, das crianças e demais envolvidos nesse processo, não foram encontrados registros nos PPPs.

Esse fato nos impulsiona a questionar quais as implicações nas condições de qualidade da oferta da creche com a falta da expectativa da população atendida?

Sabemos que a inserção da EI como primeira etapa da educação básica na LDBEN/1996 implica a esta a responsabilidade em relação à sua contribuição na garantia do exercício de cidadania de cada pessoa, dimensão esta que deve ser acolhida, mas que precisa ser “adequadamente interpretada em relação às crianças pequenas.” Isto porque, a forma como elas se apropriam dos conhecimentos, se relacionam com a cultura, tem especificidades diferentes dos estudantes das demais etapas (Brasil, 2009a, p. 5).

O Parecer do CNE n.º 20/2009 enfatiza a importância da EI como o primeiro espaço coletivo de educação fora do contexto familiar. E, por esse motivo, ela se insere no contexto de construção de uma sociedade mais justa e democrática construída na CF/1988. Portanto, se constitui como uma instituição com importante papel na redução das desigualdades socioeconômicas. O acesso desigual à creche e à pré-escola exigem que sejam feitos esforços por parte do Estado no sentido de garantir aos bebês e crianças de todas as regiões, seja do país ou da cidade, às brancas e negras, da periferia ou do centro urbano, “às ricas e pobres”, as mesmas condições de acesso e qualidade à EI (Brasil, 2009, p. 5).

Para tanto, ao ser aprovada a Resolução CNE n.º 5/2009, que fixa as diretrizes para o trabalho educativo na EI, a função sociopolítica e pedagógica é incluída como elemento necessário dentro do PPP.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009).

Portanto, essa função sociopolítica que é tão almejada quando pensamos em uma educação de qualidade precisa do envolvimento de todos que convivem com os

bebês/crianças. Isto porque, ao frequentarem a mesma instituição os pequenos estão aprendendo com tudo o que acontece à sua volta, no seu cotidiano, seja na instituição, na sua casa, na casa dos avós, na igreja, dentre outros espaços que frequentam.

Como a EI tem o compromisso de garantir o desenvolvimento integral a todos os bebê/crianças sem distinção, nenhum deles pode ser deixado à margem de qualquer ação desenvolvida na unidade, bem como sua família precisa sentir que o mesmo respeito e atendimento de qualidade é ofertado a todos. Isto posto, conhecer as expectativas dos profissionais, crianças, famílias e comunidade é imprescindível para que ambos compreendam a unidade como um espaço de respeito às individualidades de todos, sejam elas religiosas, de gênero, de classe social, para que as relações dentro desse espaço educativo promovam o respeito mútuo, o espaço democrático e a solidariedade.

A EI também tem a função de combater as desigualdades presentes na sociedade. Para exemplificar a forma como elas são sutis, mas aparecem nas unidades, destacamos o diálogo a seguir entre a diretora de uma unidade que acompanhava as entrevistas e uma mãe que aguardava para ser entrevistada. O assunto que estava sendo tratado era a participação das famílias em ações na unidade. A mãe que estava sendo entrevistada comentava sobre a sua participação nas festividades do Dia das Mães. Ela relatava que o seu marido ficou chateado porque não teve comemoração do Dia dos Pais. A mãe que estava aguardando a entrevista abordou o assunto sobre a comemoração do aniversário das crianças no CEI que foi cancelado também. A direção da unidade se justificou dizendo:

[Diretora]: Fomos denunciados, porque teve um mês com muitas crianças. Nossa elas nasceram todas no mesmo mês! Agosto e setembro, se fosse fazer a festa era segunda, terça, quarta, quinta, um mês inteiro pra uma festa. Então, denunciaram que estávamos pedindo muita doação, pedindo muito presente, não sei o que lá e não sei o que lá.

[Mãe que estava esperando]: Como se fosse obrigatório dar, dá quem quer.

[Diretora]: Daí veio a pedagoga da prefeitura e pediu para não fazer mais. Ela disse que é melhor a gente se preservar. Que existe esse desnível social, os que podem, os que não podem e que era para igualar.

[Mãe que estava esperando]: Ah, mas que nem a gente fala né, do aniversáriozinho, a mãe que não pode, não trouxe, vai fazer o quê! Vamos supor, só que no dia, vamos supor, que o meu, o filho dela não, o outro pode, mas o dia que fez aquele que pode, todo mundo participa, isso que é legal.

[Diretora]: Nunca, ninguém nunca se eximiu, mas as pessoas sei lá, se sentiram, sei lá.

[Pesquisadora]: Mas daí era no Dia da Criança? No dia que ela fazia aniversário?

[Diretora]: Nas sextas-feiras a gente fazia os aniversários, mas daí começou essas confusões aí.

[Mãe que estava esperando]: Ai, era maravilhoso!¹¹⁰

Reconhecer a comemoração da data do aniversário de cada bebê e criança bem pequena como uma prática social e um elemento importante para a construção da sua identidade enquanto sujeito histórico é imprescindível. No entanto, essas comemorações precisam acontecer no dia em que eles fazem aniversário. Ou seja, não precisa se tornar um espaço no qual a família que tem condições financeiras melhores tenha as suas expectativas atendidas em detrimento das que não têm condições de promover uma festa na unidade. Esse tipo de prática reforça a desigualdade existente e acaba por naturalizar essa desigualdade. É a própria instituição que precisa criar estratégias para comemorar essa data tão marcante para os pequenos de forma que nenhum deles se sinta menosprezado.

Ao contratar instituições privadas esse deve ser um ponto de atenção no qual a SME tem que agir para combater as desigualdades observadas entre as famílias as quais os bebês/crianças possuem matrícula privada ou pública. Esse ponto de atenção se deve ao fato de que, muitas vezes, as expectativas das famílias com matrícula privada são diferentes das com matrículas públicas. Isso pode ser percebido no trecho da entrevista com um profissional da SME, ao ser questionado se percebe alguma diferença de tratamento quando a unidade recebe bebês e crianças com matrículas públicas e privadas.

Entre os pais a gente já viu, infelizmente. Então, tem unidade que a família tá lá no particular muito tempo e quando sabe que o CEI vai fazer parceria com a prefeitura alguns pais saem. É, de unidades são poucas, mas a gente ainda vê, é uma coisa que a gente vem cortando né, que fala assim: 'Ah é, eu tenho 5 particulares e 10 de vocês lá da prefeitura'. Não, é tudo nosso né! Então não é de vocês, é de vocês também, então vamos começar a arrumar isso daí, porque não né!¹¹¹

Além de observar a discriminação dos pais percebemos também a diferenciação dos próprios profissionais que estão cotidianamente com os pequenos.

¹¹⁰ Entrevista realizada pela pesquisadora 2022 - Diálogo entre a Direção 4 e a Família 4.2 CEI B.

¹¹¹ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-3.

No entanto essa diferenciação vai ficando mais evidente à medida que examinamos as falas nas entrevistas, como podemos perceber no recorte a seguir:

Veja, o que acontece, no edital eles assinam já o termo dizendo que não tem diferença, tem uma cláusula lá que fala que não tem diferença entre a criança que entrou pelo cadastro on-line e criança que procura no particular. [...] Então a unidade tem que se adequar, se no regimento fala que é até às 19 horas, então é até as 19 horas para as crianças da prefeitura também, só que não vai receber nada por isso, porque não pode cobrar.¹¹²

Esses recortes nos mostram o quanto precisamos conhecer as características e as expectativas de famílias, profissionais, crianças e comunidade para a partir disso elaborar formas de combater as desigualdades, comprometendo-se com o cumprimento da função social da EI. Isto posto, a SME ao contratar unidades privadas precisa acompanhar de forma intensa o PPP que é vivido em cada instituição.

5.3.3 Descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos

O que implica esse espaço não ser planejado quando tratamos das condições de qualidade da oferta da creche? Qual concepção de criança e de infância demonstramos ao não ter esse indicador no nosso horizonte?

A descrição dos espaços físicos, das instalações e dos equipamentos no PPP de uma instituição de EI precisa, para além de narrar detalhadamente esses itens, contar como será a utilização destes nas práticas pedagógicas que são promovidas para e com bebês e crianças.

Ao analisarmos a organização didática dos PPPs das unidades pesquisadas, torna-se essencial levar em conta as orientações das DCNEIs/2009 no que diz respeito à organização curricular.

Mais do que apenas listar o número de salas existentes, é preciso dizer quem as habitará, quais serão os mobiliários, como será organizado os momentos coletivos e individuais, os momentos reservados para a limpeza, alimentação, o que é necessário para compor cada um desses ambientes, ou seja, como as práticas acontecem nesse espaço.

¹¹² Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-2.

Quando o espaço de uma creche não é planejado adequadamente, isso pode ter várias implicações nas condições de qualidade da oferta educativa. Primeiramente, um espaço não planejado pode resultar em ambientes físicos inadequados para as atividades e necessidades de bebês e crianças. Por exemplo, salas de aula pequenas ou mal iluminadas podem limitar as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Além disso, a falta de planejamento do espaço pode levar a questões de segurança, como acesso inadequado a áreas externas, falta de equipamentos de segurança e riscos de acidentes.

Outra implicação está relacionada à organização do espaço para promover a interação social e o desenvolvimento emocional das crianças. Um espaço não planejado pode não oferecer áreas adequadas para o jogo livre, o trabalho em grupo e a expressão criativa, prejudicando o desenvolvimento social e emocional das crianças. Além disso, a falta de áreas ao ar livre ou espaços verdes pode limitar as oportunidades de contato com a natureza, o que é importante para o bem-estar das crianças.

Em termos de qualidade pedagógica, um espaço não planejado pode dificultar a implementação de práticas educativas eficazes. Por exemplo, salas de aula superlotadas ou mal distribuídas podem dificultar o trabalho individualizado com as crianças, a observação atenta de seu progresso e a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante.

Em resumo, um espaço não planejado em uma creche pode comprometer significativamente a qualidade da oferta educativa, afetando tanto o ambiente físico quanto as práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental que os espaços das creches sejam cuidadosamente planejados para atender às necessidades e promover o desenvolvimento integral das crianças.

5.3.4 Relação do número de crianças por professoras

A razão professora/criança é considerada como um aspecto importante na organização da oferta da creche. O Parecer do CNE/CEB n.º 22/1998 já enfatizava que

As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças (Brasil, 1998, p. 15).

Ou seja, reconheceu que as especificidades do cuidado e educação de bebês e crianças pequenas exige, para além do espaço coletivo, um número mínimo de profissionais para garantir, na jornada diária da instituição de EI, momentos coletivos e também o atendimento individualizado quando necessário, troca de fraldas, alimentação, escovação dos dentes, acolhimento do choro, da necessidade de colo.

Ao analisar as normativas do CME de Curitiba em relação ao número de crianças por professoras, percebemos uma importante alteração na redação da Deliberação CME n.º 02/2012 para a redação da Deliberação CME n.º 01/2019. Em ambas constam esses números, no entanto de formas diferentes:

QUADRO 38 - COMPARATIVO DA RAZÃO CRIANÇA/PROFESSORA NAS DELIBERAÇÕES CME DE 2012 E 2019

Deliberação CME n.º 02/2012	Deliberação CME n.º 01/2019
A indicação do total de crianças por professora consta no Capítulo III que trata do PPP. - 0 a 1 ano: 5 bebês por professora; - 1 a 2 anos: 8 bebês por professora; - 2 a 3 anos: 10 crianças por professora; - 3 a 4 anos: 15 crianças por professora; - 4 a 5 anos: 20 crianças por professora.	A indicação do total de crianças por professora consta no Capítulo IX que trata das Disposições Gerais e Transitórias. - 0 a 1 ano: 5 bebês por professora; - 1 a 2 anos: 8 bebês por professora; - 2 a 3 anos: 10 crianças por professora; - 3 a 5 anos: 15 crianças por professora.

FONTE: A autora (2024).

O(A) leitor(a) deve estar pensando: Mas melhorou! Para as crianças de 3 a 5 anos foi reduzido o número de crianças por professor. No entanto, o número de matrículas para as turmas de pré foi ampliado nas escolas onde é previsto apenas uma professora para cada turma com 25 crianças. E a principal alteração, a de retirar a relação de criança por professor do Capítulo III, que trata do PPP, e colocar no Capítulo IX, que trata das disposições transitórias gerais, com a indicação de que a implantação da relação professora/criança deve ser implantada de forma gradativa, permite às instituições continuarem não cumprindo o que é proposto, pois não há data limite para essa adequação indicada na Deliberação do CME n.º 1/2019.

No caso da creche, o não cumprimento do normatizado na Deliberação do CME n.º 1/2019 está na faixa de 0 a 1 ano que, ao invés de 5 bebês por professora a SME utiliza a organização desse grupo com a relação de 6 bebês por professora. No caso dos bebês de 1 a 2 anos, a SME atende a deliberação ao manter a organização deste grupo em 6 bebês por professora.

Essa decisão acerca de colocar a relação professora/bebês e crianças nas disposições transitórias apoia a quem? Quais interesses se sobressaíram nessa discussão? Ah, mas são só 3 bebês a mais?

Sesiuk (2019, p. 155), ao analisar as desigualdades de idade da oferta da creche pública em Curitiba no período de 2010 a 2016, considerando o local de moradia e o contexto socioeconômico, aponta que o poder público municipal atua como um “agente materializador das desigualdades sociais¹¹³, principalmente para os bebês menores de 1 ano” quando se trata da oferta da creche pública. A autora afirma que a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos contribuiu para a diminuição da oferta de vagas em creches públicas no município, favorecendo “a construção da desigualdade social que impacta a primeiríssima infância com a discriminação do grupo etário de 0 a 3 anos; a categoria idade como determinante da exclusão do grupo de 0 a 1 ano do espaço educacional público; a limitação da constituição dos territórios da infância por bebês e crianças bem pequenas e a atribuição da condição de ‘não sujeitos’” (Sesiuk, 2019, p. 11).

Frente à análise da autora anteriormente referida é possível perceber que, se adequasse a relação professora/bebês para a faixa etária de 0 a 1 ano, organizando as turmas com uma professora para cada 5 crianças, o poder público municipal aumentaria a lista de espera de bebês por vaga em creche, situação que até hoje é um débito deste com muitas famílias.

Em entrevista a um profissional da SME, ao questionar sobre a lista de espera, ele relata que a maior procura das famílias é por vagas em berçário (0 a 2 anos).

¹¹³ “Os resultados mostram que a oferta de Creche Pública em Curitiba se concentra nas crianças de maior idade, pois o acesso tem relação direta com a faixa etária, o local de moradia e o contexto socioeconômico” (Sesiuk, 2018, p. 11).

No total hoje tá beirando 15.000 crianças e a maior parte é berçário. E até acontece muito das famílias ligarem e, quase que, sei lá, uns 90% de ligação são famílias que procuram vaga de berçário: ‘Ah, mas tem vaga em outra unidade?’ Não tem, berçário não fica vaga ociosa porque sempre tem criança aguardando.¹¹⁴

Essa fala é um dos indícios de que o poder público municipal, ao não se adequar em relação ao número de professoras por bebês de 0 a 1 ano, atende aos seus interesses, pois de outra forma aumentaria a lista de espera por essas vagas. Fato que reforça este como um agente materializador das desigualdades (Sesiuk, 2019), não reconhecendo a cidadania dos bebês frente à materialidade do direito à educação infantil pública.

O que implica essa relação não estar planejada no PPP da instituição de EI? Este elemento não constar no PPP da instituição demonstra que essa reflexão sobre a relação professora/bebês/crianças não é posta em discussão com a comunidade local, não são planejadas estratégias possíveis para a organização desse cotidiano vivido na unidade, que demanda tanta atenção. Todos precisam saber como reorganizar a rotina quando uma professora adoece e precisa faltar. Bebês e crianças pequenas não são papéis que podemos deixar em cima da mesa do escritório e voltar depois. Não podemos a toda hora “dar um jeitinho” e juntar turmas, deixar uma professora sozinha com os “maiores” para atender os menores. Isto porque “cuidar e educar significa na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se” (Barbosa, 2009, p. 69).

Ao não abordar essa questão da razão professora/bebês no PPP, com a comunidade escolar, não são planejadas estratégias de cobrança do poder público municipal para que essa condição melhore. Nessa perspectiva é preciso considerar essa relação quando tratamos de condições de qualidade, pois ao não cumprir o mínimo normatizado, não avançamos para uma educação infantil que acredite na potência de bebês/crianças, e sim reforçamos a educação do histórico assistencial de apenas observar e conter os pequenos.

As fotos a seguir mostram uma narrativa na qual podemos inferir que a necessidade de atenção individualizada é atendida em forma de contenção do corpo.

¹¹⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-3.

Isso pode acontecer por inúmeros motivos e um deles é pela relação professora/criança não permitir que esta professora dedique mais atenção a esse pequeno.

Ao entrar nesta sala de referência do CEI A contratado para registrar em fotos o espaço, observei as crianças sentadas em cima dos tatames em roda, uma religiosa sentada em uma cadeira infantil cantando com as crianças músicas infantis de cunho religioso. Início os registros e, ao virar para tirar fotos de outro ângulo, vejo uma criança sentada em uma cadeira isolada do restante da turma. Na hora pensei: “Está de castigo? Mas precisava terminar as fotos e sair”. Quando estou em casa organizando as imagens, vejo a cena da professora colocando a criança sentada em uma cadeira isolada das demais crianças, conforme sequência de fotos a seguir:

O olhar daquela criança ali sentada, só observando os demais, com seu corpo nos dizendo que precisa se movimentar é de entristecer. E ao ler o trecho destacado a seguir fiquei me perguntando: Seria essa criança que estava na sala da diretora?

Ao olhar as imagens a fala dessa mãe nos veio a memória, são muitas as reflexões feitas e muitos questionamentos são suscitados.

QUADRO 39 - SEQUÊNCIA DE FOTOS DO CEI A CONTRATADO



FONTE: A autora (2022).

Outra indagação: por que essa criança não consegue ficar dentro da sala? O que esse espaço está dizendo para ela? Como atende às suas necessidades de desenvolvimento?

É imprescindível apontar que esse é um recorte do cotidiano, o que não significa que em outro momento essa criança não teve essa necessidade atendida pela professora. Não trazemos essa cena aqui com o objetivo de crucificá-la, mas sim de apontar para a importância que a relação professora/criança tem quando analisamos as condições de qualidade da oferta da creche. Ressalta-se também que não foi uma cena vista em apenas uma unidade, mas que nesta, ao rolar as fotos tiradas do espaço para análise, vimos novamente a cena se materializando em nossa frente.

5.3.5 Organização didática

Ao analisarmos a organização didática dos PPPs das unidades pesquisadas, torna-se essencial levar em conta as orientações das DCNEIs/2009 no que diz respeito à organização curricular.

Portanto, o currículo precisa articular-se aos demais elementos importantes do PPP, contribuindo para a garantia do desenvolvimento integral dos bebês e crianças de forma que valorize suas potencialidades. Portanto,

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

Na organização do PPP da unidade, é necessário organizar a jornada diária de forma que o diálogo entre bebês e crianças, professoras e famílias contribua no compartilhamento do cuidado e educação dos pequenos, promovendo interações diárias respeitadas. Isto porque, as práticas sociais estão inseridas na EI como currículo. “Os conteúdos iniciais da educação das crianças pequenas apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana” (Barbosa, 2009, p. 83). Tudo o que envolve a vida das crianças como alimentar-se ou ser alimentado, escovar os dentes, trocar fraldas, aprender a andar, entre outras importantes aprendizagens dessa fase de desenvolvimento, compõem o currículo da EI. E, à medida que escutamos as crianças e percebemos suas necessidades e desejos, devemos alimentar o cotidiano, seja por meio da organização dos espaços, das ações que são diárias, entre outras, com novos desafios, ampliando a curiosidade e o interesse das crianças por aprender mais sobre o que estão ansiando.

A organização didática na EI deve levar em conta a concepção de criança como sujeito de direitos e agente ativo no processo de aprendizagem. As DCNEIs/2009 trazem na definição da sua visão de crianças, os avanços em relação à compreensão do que é ser criança. Neste documento, as crianças são vistas como atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na convivência com os adultos e seus pares (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2005; Barbosa, 2000), enfatizando que a criança

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b).

À medida que bebês e crianças têm contato com a tradição cultural da sociedade na qual estão inseridas, eles vão desenvolvendo suas linguagens, aprendendo a comunicar suas intenções, desejos e emoções. Nesse sentido, as interações têm um papel fundamental na significação que fazem de tudo o que vivenciam (Barbosa, 2010; Schmitt, 2008; Gobbato, 2011).

Na organização da jornada diária da unidade a valorização das experiências individuais e coletivas dos bebês e crianças deve ser um dos pontos chave, assentado em espaços e propostas que os permitam expressar suas ideias, interesses e emoções. Desta forma, promove a experiência de aprender que se tornam significativas

O currículo da EI do município de Curitiba (2020) utiliza os campos de experiências como uma forma de organizar as práticas cotidianas e acolher as aprendizagens de bebês e crianças, contribuindo para o estabelecimento “de relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2009a, p. 14).

Frente a esses apontamentos em relação à concepção de criança das DCNEIs e a organização didática proposta pelo currículo do município, apresentamos a seguir o Quadro 40, síntese com os elementos que tratam dessa organização nos PPPs das unidades participantes desta pesquisa.

QUADRO 40 - SÍNTESE ELABORADA A PARTIR DOS PPPs DAS UNIDADES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Formas de organizar as experiências de aprendizagem			
Modalidades organizativas do tempo didático: * Atividades permanentes; * Sequências	* Planejamento anual; * Roteiro semanal; * Atividades permanentes; * Sequências	Referencial Curricular Nacional / Objetivos / Conteúdos Formação pessoal e social * Eixo identidade e	Objetivos/Bloco de conteúdos e capacidades Formação pessoal e social * Eixo identidade e

CMEI A	CMEI B	CEI A	CEI B
Formas de organizar as experiências de aprendizagem			
didáticas; * Projetos.	didáticas; * Cantos de atividades diversificadas; * Projetos didáticos.	autonomia; * Eixo ensino religioso. Conhecimento de mundo: * Eixo movimento; * Eixo música; * Eixo arte; * Eixo linguagem oral e escrita; * Eixo natureza e sociedade; * Eixo matemática.	autonomia. Conhecimento de mundo: * Eixo movimento; * Eixo música; * Eixo artes visuais; * Eixo natureza e sociedade; * Eixo matemática; * Educação ambiental; * Eixo educação das relações étnica racial

FONTE: A autora (2022).

Ao examinarmos os PPPs constatamos que os CMEIs possuem um texto mais próximo do que as DCNEIs/2009 apresentam enquanto organização didática que considera a experiência de aprendizagem como elemento basilar das práticas educativas das instituições de EI. Os CEIs contratados apresentaram formas de organização didática ancoradas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ainda traziam propostas assentadas nas áreas do conhecimento – uma proposta mais distante dos campos de experiências – que partem dos objetivos e conteúdos para planejar as propostas educativas, este documento recebeu críticas pela forma como foi concluído e por apresentar um viés psicológico (Faria; Palhares, 1999).

Dentre as implicações dessa organização didática, constatadas nos CEIs contratados, podemos observar práticas que não têm os bebês e as crianças como elementos centrais, como percebido na fala a seguir de um profissional do DEI/SME:

Outra coisa que nós sentimos, como tem escola particular entrando eles têm essa fala muito forte neles, a fala: 'Ah, porque os pais gostam!' [...]. Então a gente está limpando tudo isso. Em escola particular elas nem percebem que elas têm que agradar os pais. Aí tem aquela comemoração ou dancinha ou presente. Então vamos dizer, usam as crianças, não sei se pode falar isso, para agradar os pais, né. E nós estamos levando esse outro olhar, né.¹¹⁵

¹¹⁵ Entrevista realizada pela pesquisadora em 2022 – Entrevistado DEI-2.

Podemos perceber nessa fala que a educação, em especial nos CEIs contratados privados com fins de lucro, ancora-se na relação mercadológica de cliente x consumidor. Isso pode distanciar o acesso dos bebês/crianças a uma EI que os considere como sujeitos de direitos, conforme o que determina as DCNEIs/2009.

Nessa perspectiva, é imprescindível que as políticas educacionais propostas pelo poder público para a oferta da creche sejam concebidas considerando o reconhecimento da cidadania dos bebês e crianças e o seu direito à EI como meio para garantir o seu desenvolvimento integral e a superação das desigualdades.

Em síntese, após examinarmos os PPPs dos CMEIs e CEIs contratados participantes desta pesquisa verificamos que existe uma morosidade na atualização destes documentos norteadores das práticas educativas nas unidades no que se refere a estes estarem em consonância com a legislação vigente. Ao perscrutar os indicadores estruturados para a categoria Gestão Pedagógica, observamos que nos PPPs das unidades existem diferenças significativas entre os CMEIs e os CEIs contratados, sendo estes últimos os que apresentam práticas educativas não estruturadas nas DCNEIs/2009 e no currículo do município. Portanto, ao fim dessa análise constatamos que não existe nesta categoria a garantia de oportunidades educacionais igualitárias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil
e os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplêndida seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual era a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia
(Carlos Drummond de Andrade, 2002, p. 47).

Fazer pesquisa não é uma tarefa fácil e isso se complexifica quando precisamos aliar os estudos e a produção acadêmica às quarenta horas de trabalho semanal em duas redes de ensino diferentes. É necessário recobrar diariamente o porquê estamos nesse turbilhão para não sucumbir ao cansaço, aos desmandos dos governantes ou à implementação de políticas educacionais das quais não concordamos. Entretanto, precisamos ser resistentes e a todo momento lembrar que muitos ainda não têm o seu direito à educação garantido, nem o direito de ingressar em uma instituição educacional, quem dirá com condições de qualidade. E é em função de acreditar que é possível ofertar creche em condições de qualidade, garantindo oportunidades educacionais igualitárias a todos os bebês e crianças que seguimos abrindo as portas rumo às meias verdades de cada um.

Esse texto final da tese representa o empenho de uma profissional da EI que acredita na formação e na pesquisa como forma de melhorar a qualidade da execução das políticas públicas e busca conscientizar as professoras nas formações que realiza na RME sobre a importância de conhecer como as opções por determinadas políticas educacionais operam e interferem no trabalho cotidiano das unidades.

Esta tese, - que teve como tema as condições de qualidade de oferta da creche, - investigou a opção política do poder público municipal de Curitiba em atender de forma dual a demanda por creche em instituições públicas e privadas contratadas. O objetivo geral deste estudo foi analisar as condições de qualidade da oferta de creche em instituições públicas e privadas contratadas do município de Curitiba, a fim de examinar as oportunidades educacionais de bebês/crianças.

Para tanto, no Capítulo 1 tratamos da importância da defesa da conquista da EI como um direito de todos os bebês/crianças na CF/1988. Em direção a compreender a expansão do Estado pela via das políticas de bem-estar social e o contexto do avanço das políticas neoliberais discutimos conceitos relacionados às políticas de bem-estar social (Bobbio, 1992; Kerstenetzky, 2012), de governo e de políticas neoliberais. Observou-se no contexto histórico, social e econômico, as disputas, contradições e intervenções ocorridas na oferta da creche como um direito de bebês/crianças, ancorados em autores como Marshal (1967), Carvalho (1998, 2020), Qvortrup (2010), Sarmiento (2005), Rosemberg (1984, 2007), Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), Didonet (2014), Campos (2008, 2010), entre outros. Apresentamos uma trajetória histórica da EI, sua oferta na área da assistência social e a ausência de um Estado garantidor do direito à essa etapa da EB, corroborando com Ferraz (2016) na compreensão de que o Estado é o único agente capaz de ser solidário com todos os cidadãos. Na sequência, mapeamos a oferta da creche pós LDBEN/1996, algumas das políticas educacionais relevantes para a análise proposta nesta tese, bem como apontamos algumas disputas, contradições e intervenções desse contexto.

No Capítulo 2 fazemos uma revisão do conceito de qualidade, das normas e orientações acerca das condições de qualidade da oferta da creche, entendendo que essa qualidade é socialmente negociada (Oliveira, Araújo, 2005; Cury, 2014; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Bondioli; Savio, 2013), assim como um compromisso constitucional a ser garantido pelo Estado. Em seguida, nos debruçamos sobre a legislação e as pesquisas que tratam da qualidade na EI com o intuito de estabelecermos quais condições de qualidade norteariam a análise dos dados coletados. Constatou-se que as condições de qualidade de oferta da creche são um

tema abordado em documentos do MEC (Brasil, 2006, 2009, 2018)¹¹⁶ que orientam o trabalho educacional com os bebês/crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Para auxiliar nas reflexões em relação a análise dos dados utilizamos os conceitos de Crahay (2000) sobre igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimento, traçando indicadores da oferta da creche para cada uma das igualdades nomeadamente: *i) garantia de vaga para todos os bebês/crianças; ii) garantia de padrões mínimos de qualidade da oferta e; iii) garantia de que as propostas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano promovam as experiências definidas nas DCNEIs/2019.*

Para definir o que é considerado uma oferta de qualidade, utilizamos as contribuições teóricas de Dourado, Oliveira e Santos (2007) que categorizam as dimensões da qualidade da educação, indicando que elas precisam ser consideradas em duas dimensões: *i) extraescolares e; ii) intraescolares.* Para a análise das dimensões extraescolares consideramos o nível do espaço social e, para as dimensões intraescolares foram tomados em conta os níveis de sistema, de escola, de professor e de aluno.

Para esta pesquisa foram selecionados os níveis de sistema, de escola e de professor, ligados à dimensão da qualidade intraescolar. Isto porque o objetivo desta investigação foi analisar as condições de qualidade que caracterizam dentro da instituição de EI uma qualidade com igualdade de oportunidades que esteja diariamente ao acesso dos bebês/crianças relacionado ao espaço da sala, aos locais para brincar dentro e fora do prédio da instituição educativa, entre outros. Dentre essas dimensões, elaboramos indicadores baseados nas normas estaduais e municipais para examinar as seguintes categorias: *i) Profissionais da Educação; ii) Espaços físicos/infraestrutura e; iii) Gestão Pedagógica.* O estudo propõe uma matriz de análise das três categorias. Compreendemos que, apenas cumprir o que está determinado na legislação não é suficiente para uma oferta de creche em condições de qualidade, mas pode ser um avanço na diminuição das desigualdades existentes.

No Capítulo 3 apresentamos os caminhos percorridos para a concretização da pesquisa e para a investigação do problema norteador desta tese, que foi o de examinar se as condições de qualidade na oferta da creche em instituições públicas

¹¹⁶ Na data de 17 de outubro de 2024, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/CEB nº1 que instituiu as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

e privadas contratadas de Curitiba têm garantido oportunidades educacionais igualitárias a bebês/crianças. Esta pesquisa teve cunho qualitativo, sendo um estudo múltiplo de casos, no qual foram utilizadas como estratégia de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com diretoras, pedagogas e familiares das unidades participantes, com profissionais do DEI/SME, questionário com as professoras das turmas de creche dessas unidades, a análise documental dos PPPs das unidades e fotografias. De forma complementar utilizamos os registros das observações e das plantas baixas das unidades educativas. Para tanto, analisamos a oferta do município de Curitiba identificando as unidades que atendiam pelos menos uma turma de berçário e uma turma de maternal e que estavam a no máximo um quilômetro de distância um do outro, o que na teoria garantiria que atendessem a mesma comunidade. Foram encontrados sete pares de unidades que atendiam a esses requisitos. Dentre esses, foram selecionados um par de unidades – i) CMEI e CEI contratado – localizado na abrangência do NRE com o maior número de unidades atendendo crianças de creche e um par de unidades – ii) CMEI e CEI contratados – localizado em uma região mais central, levando também em consideração a questão da possibilidade de deslocamento da pesquisadora que teria que completar a coleta de dados nos três meses de licença-prêmio (outubro, novembro e dezembro de 2022).

Após a coleta dos dados, iniciou-se a organização destes para posterior análise. As entrevistas foram transcritas e examinadas, separando *a priori* por respostas às questões e função. Com a definição das categorias de análise das condições de qualidade: i) *Profissionais da educação*; ii) *Espaço físico/infraestrutura* e; iii) *Gestão pedagógica*; as falas foram selecionadas e organizadas por categoria. Em relação às fotografias dos espaços dos CMEIs e dos CEIs contratados, estas foram divididas por unidade educacional e na sequência por categoria de análise. As respostas aos questionários também foram aglutinadas por categoria.

No Capítulo 4, apresentamos o histórico da oferta da EI e, em especial da creche no município de Curitiba, destacando os principais elementos históricos e as políticas voltadas a essa oferta. Por conseguinte, situamos como se deu a passagem da administração da EI para a SME e quais foram as formas utilizadas para a garantia de acesso à essa etapa da EB, enfatizando o panorama do atendimento no ano de realização desta pesquisa de campo, ou seja, em 2022. Neste capítulo analisamos os editais de contratação de instituições educativas que abarcam o período temporal de 2015 e 2019, identificando as alterações destes ao longo desse percurso. Esse

exercício analítico permitiu afirmar que, no município de Curitiba, houve uma clara opção por uma política de oferta educacional da creche que induz à privatização. Isto porque, além das instituições privadas com cunho filantrópico, sem fins lucrativos, também foi autorizada a contratação de instituições privadas com fins de lucro. Em relação a utilização de verba pública para o pagamento dessas instituições, não fica transparente qual o recurso utilizado, uma vez que a CF/1988, no artigo 213 define que os recursos públicos devem ser utilizados em escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não visem lucro. A única exceção é para bolsas aplicadas no EF ou Ensino Médio, quando houver falta de vaga e ainda assim, priorizando a ampliação da rede pública.

Dessa forma, destaca-se a inconstitucionalidade do repasse de recursos públicos às instituições privadas lucrativas. Ademais, ao analisar o CME de Curitiba, identificamos que, além de representação do SINEPE há também a representação das ACCEIS, sem a participação do FEIPAR, entidade essa que possui um histórico de defesa da EI como direito de todos os bebês/crianças e da qualidade dessa oferta. Finalizamos este capítulo mostrando a forma como a SME realiza a priorização de vagas para a creche, a formalização do registro de intenção de vaga dos bebês/crianças em lista de espera e algumas implicações dessa forma de realizar esse processo tais como: a falta de compreensão das famílias ou falta de clareza das informações pela SME. Também cotejamos essas informações com alguns achados da pesquisa de campo.

No capítulo 5, analisamos os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, aplicando as matrizes de análise que foram elaboradas para cada uma das categorias trabalhadas nesta tese, sendo: i)) *Profissionais da educação*; ii)) *Espaço físico/infraestrutura* e; iii)) *Gestão pedagógica*.

Na Categoria 1, que diz respeito aos *Profissionais da educação* observamos que existem diferenças quando consideramos os indicadores das condições de qualidade que embasam esse exame. As professoras dos CEIs A e B contratados estão nas faixas etárias menores e apresentam salários mais baixos. Em relação à formação, são elas que possuem o menor nível de formação, em alguns casos sem formação específica. Os dados coletados permitem evidenciar que essas profissionais ficam sozinhas com os bebês/crianças em diferentes momentos do dia. É importante refletir sobre o olhar das unidades para esse fato. Qualquer pessoa que tenha alguma experiência no cotidiano de uma turma de creche sabe que no contexto atual de oferta

e dessa organização da razão professora/bebês/crianças, acontecem momentos nos quais as professoras ficam sozinhas por inúmeros fatores. Entretanto, mesmo que a deliberação do CME estabeleça esse impeditivo de que profissionais sem a formação mínima determinada em lei fiquem em nenhum momento sozinhas com bebês e crianças, na realidade, isso não acontece.

A Deliberação n.º 1/2019 inseriu esta possibilidade em seu texto, indo de encontro ao que está determinado no PME 2015-2025 que estabelece a meta de não ter profissionais sem formação em nível superior trabalhando na EI. É preciso investigar a atuação dos conselheiros na elaboração desta deliberação, de modo a buscar identificar como cada representante dos diferentes setores atuou na elaboração desta norma. Outro fator importante a ser investigado é o impacto dos baixos salários nas condições de qualidade de vida das professoras. Como é possível buscar a ampliação dos conhecimentos e investir na qualificação quando se precisa lutar pela sobrevivência? Além disso, no CEI B contratado a diretora demonstrou uma postura paternalista, relatando que a valorização nessa unidade é vista como uma benesse. Destaca-se que no CMEI A uma professora também indicou na reposta ao questionário sobre a sua formação acadêmica, que possui somente o ensino médio, fato que demonstra não haver também, nessa unidade, cumprimento do que é disposto na legislação.

Na Categoria 2, que trata do *Espaço físico/infraestrutura* foram muitas as diferenças encontradas nos espaços internos das unidades educativas e na infraestrutura mínima estabelecida nas normas. O CEI A contratado apresentou a estrutura mais precária em relação a essa categoria. Salas de berçário sem a infraestrutura sanitária adequada, sem a possibilidade dos bebês e crianças literalmente olharem pelas janelas, sem espaço de natureza, entre outras, nos trazem muitos questionamentos. Sabemos que as salas de referência são conferidas em relação à metragem estipulada na Resolução da SESA/PR n.º 162/2005 pelas profissionais da SME que avaliam as unidades, quando da aprovação destas no processo de credenciamento. No entanto, para se credenciar a exigência é de que toda a documentação para a autorização de funcionamento esteja em dia e seja apresentada no ato do credenciamento para que seja possível a sua inscrição nesse processo. E, a partir do momento em que é apresentada e cumprida as exigências, essa unidade fica habilitada legalmente a prestar o serviço educacional na EI.

A equipe do DEI/SME faz, às unidades credenciadas e visitadas para avaliação, as solicitações de adequações mínimas necessárias para receber os bebês e as crianças quando encontram alguma irregularidade. E, a ressalva que efetivamente conseguem é a de não enviar bebês/crianças para matrícula enquanto não forem atendidas as solicitações. Essa constatação aponta para algumas inquietações: Estaria o poder público municipal terceirizando a oferta da creche e atuando como agência reguladora? Só a SME falha nesse processo para que existam unidades sem as condições mínimas de infraestrutura funcionando? Quais são os outros órgãos públicos que estão falhando nessa fiscalização? Por que essas unidades recebem o aval sanitário e do Corpo de Bombeiros? Por qual motivo? Esses questionamentos suscitam a necessidade de pesquisas que investiguem o papel fiscalizador da SME e a atuação dos diferentes setores no processo de autorização e funcionamento das instituições de EI.

Na Categoria3, que aborda a *Gestão Pedagógica* observamos que a lentidão na atualização do PPP das unidades é presente em todos os CMEIs e CEIs contratados participantes desta pesquisa. Os apontamentos de Correa (2011) sobre as incoerências entre as concepções de EI apresentadas nos RCNEIs/1998 e as concepções apresentadas nas DCNEIs/2009 ainda estavam presente nos PPPs, em especial nos CEIs contratados que ainda utilizavam a organização do documento ultrapassado de 1998 e que não atende ao que é normatizado para o trabalho pedagógico com a EI pelas DCNEIs/2009. Esse fato acende o alerta sobre a necessidade de investigar o impacto que essa desatualização tem no cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras junto aos bebês/crianças.

Frente aos elementos analisados podemos dizer que as condições de qualidade dos CMEIs e CEIs contratados pesquisados não são garantidas em todas as suas dimensões das categorias analisadas nesse trabalho, da mesma forma não garantem oportunidades educacionais igualitárias a bebês/crianças. Destarte, a opção dessa política dual de oferta da creche precisa ser revisada pelo poder público municipal no sentido de promover essa igualdade, sendo que os bebês/crianças não têm oportunidades educacionais igualitárias nem mesmo quando olhamos para as unidades da própria rede municipal. Isto porque, frente a realidade do município de Curitiba, que não garante o direito à EI para todos os bebês/crianças, o que foi estabelecido como padrão mínimo a se seguir nessa pesquisa foi o simples cumprimento do disposto na legislação. Isso significa dizer que precisamos avançar

na materialização da oferta em condições de qualidade e igualdade de oportunidades educacionais para a creche.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1182464>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: aquisição de “Sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBghcLpkXGg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 out. 2020.

ADRIÃO, Theresa; MOCARZEL, Marcelo; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O público, o privado e o comunitário: Novas categorias administrativas para as escolas brasileiras e a disputa pelo fundo público na educação. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 128-128, 2022. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7172>>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ALMEIDA, Volnei Bispo. **As parcerias público-privadas na educação infantil: um estudo sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas**. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/volnei-bispo-de-almeida-roseli-fischmann.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2024.

ALVES, Thiago. **Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade**: uma aplicação a municípios de Goiás. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2012. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-13082012-165657/pt-br.php>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. As Múltiplas Realidades Educacionais dos Municípios no Contexto do Fundeb. **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 23, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104091/58639>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ALVES, Thiago; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; SCHNEIDER, Gabriela; *et al.* Financiamento da escola pública de educação básica: a proposta do Simulador de Custo-Aluno Qualidade. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/JXMrZ6VpgWTj3dgcgnJhynC/?lang=pt>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A Infância Pequena e a Construção da Identidade Étnico-Racial na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37002>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

ARBIGAU, Joélma de Souza. **Gestão da educação infantil**: a atuação dos conselhos dos centros municipais de educação infantil de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58918>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ARBIGAU, Joélma de Souza; PALÚ, Janet. Planos de educação e o direito à educação infantil: análise das tendências e tensionamentos na oferta da creche. In: **XXXI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da Associação de Política e Administração da Educação**. "Estado, Democracia e Educação: O PNE em perspectiva". [s.l.: s.n.], 2024.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento "Balanço do primeiro ano do Fundef-relatório MEC". In: **Financiamento da educação básica**. [s.l.]: Editora UFG, 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ATRIA, Fernando. **Derechos Sociales y educación**: un nuevo paradigma de lo público. Santiago: LOM Ediciones, 2014.

BALL, Stephen J. ; YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública**. Universidad de Londres: Instituto de Educación, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205477>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais Brasileiras. Tema em Destaque - Avaliação da Qualidade da Educação Infantil.

Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, p. 116-141, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/sVgPZ3Rhtj4SKZqjzwjSbjn/?lang=pt>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de Política Social**. Fundamentos de Política Social Elaine Rossetti Behring. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional, 2020.

BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas. **Afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade?**: uma pergunta que leva a muitas outras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13263>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: fragmentos de um dicionário político. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Subsídios públicos às instituições privadas de educação infantil - um estudo em municípios paulistas. *In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza: Anpae, 2012. Disponível em: <https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/RaquelFontesBorghi_res_int_GT7.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Decreto Lei n.º 5.452, de 01 de maio de 1943. **Consolidação das Leis de Trabalho**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LCP&numero=101&ano=2000&ato=fe3UzYU1EMNpWTcee>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da administração pública e dá providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8666&ano=1993&ato=beaEzYU5ENFpWTd78>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20/12/1961, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9131&ano=1995&ato=e4aITtq5UeJpWT91e>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL, Secretaria do Tesouro Nacional. Instrução Normativa n.º 1, de 15 de janeiro de 1997. Disciplina a celebração de convênios de natureza financeira que tenham por objeto a execução de projetos ou realização de eventos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 792. Brasília/DF. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/IN1_97.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõem sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm>. Acesso em 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.867, de 10 de novembro de 1999. Dispõe sobre a criação do funcionamento de cooperativas sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme especifica [...]. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9867&ano=1999&ato=d33k3ZE9keNpWT91e>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10172&ano=2001&ato=217MTRE5kMNpWT3af>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 06 de setembro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade [...]. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11274&ano=2006&ato=ab5ATWE5kMRpWTaa5>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “E” do inciso III do caput do artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11738&ano=2008&ato=613kXSE5UNRpWT938>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMC&numero=59&ano=2009&ato=57ccXSE1UeVpWTd7d>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de abril de 2013. Altera Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação [...]. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13019&ano=2014&ato=9f0EzYE9ENVpWTdfd>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.055, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei n.º 13.019/2014 que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros [...]. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13204&ano=2015&ato=111QTSE9UNVpWTfd4>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069/2016. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13257&ano=2016&ato=306QzZq50dZpWTf48>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13467&ano=2017&ato=91eUTTU5EeZpWTaca>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Portal da Legislação, Brasília/DF. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo>. Acesso em 10 ago. 2024

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Brasília/DF, 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.845, de 18 de junho de 2019. Dá nova redação ao inciso n.º 8.069/1990 do artigo 53 da Lei. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13845&ano=2019&ato=526MTT61keZpWT1ed>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.112, de 24 de dezembro de 2020. Altera as Leis n.º 11.101, de 9 de fevereiro de 2005, 10.522, de 19 de julho de 2002 e 8.929, de 22 de agosto de 1994, para atualizar a legislação referente à recuperação judicial, à recuperação extrajudicial e à falência do empresário e da sociedade empresária. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/****_Ato2019-2022/2020/Lei/L14112.htm>. Acesso 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília/DF. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14113&ano=2020&ato=e88k3aq1UMZpWT5c6>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo grupo de trabalho instituído pela portaria n.º 1.147/2011. Brasília/DF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Ministério da Educação, Brasília, 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do 5.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educaca

o/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em 14 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA>. Acesso em 14 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas [...], durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6/2020. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22020.pdf?query=obrigatoriedade>. Acesso em 11 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental>. Acesso em 11 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN2009.pdf?query=INFANTIL>. Acesso em 11 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 1, de 1.º de junho de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental>. Acesso em 15 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4

(quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22018.pdf>. Acesso em 15 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. *In*: **Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ALMEIDA, Aidê; BARRETO, Angela; *et al.* Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores. **Anped**, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sergio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. *In*: **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Rosânia. **Programa Criança Feliz**: um salto histórico para o passado. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15445/209209213869>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Democratização da Educação infantil**: as concepções e políticas em debate. *Retratos da Escola*, v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/88>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CARSOSO, Ruth. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. *In: Sociedade e política no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008, p. 313-350. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/b4km4>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários**. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, p. 525-542, 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/800>>. Acesso em: 18 out. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: Cidadão? **Revista do Legislativo**, p. 32-39, 1998. Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/1203/3/0001203.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania**: tipos e percursos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 18, 1996. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/163397/mod_resource/content/1/Cidadania%20-%20Tipos%20e%20Percursos.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.PDF>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CHICONE, Sílvia Helena. **A participação das instituições não governamentais na gestão da escola pública**: uma análise do Programa “Nave-Mãe” no município de Campinas-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082016-161044/pt-br.php>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CORREA, Bianca. A Educação Infantil. *In: Organização do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 5, n. 9, p. 20-29, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25172>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CORREA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/Wk4vnYrWqn9WZNY9qwgxMLH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2022.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfdBr3396VMvzsgkbC/>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SILVEIRA, Adriana Dragone. As políticas de priorização para o acesso ao direito à educação infantil em creches. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9755>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. trad. Vasco Farinha. - Lisboa: Instituto Piaget, D.L. 2002. Tít. Orig. *L'école peut-elle-être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique: De Boeck, 2000.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 17-33, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CRUZETTA, Danieli Daguiar. **A influência do trabalho da diretora de CMEI na qualidade do atendimento na educação infantil na Rede Municipal de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade

Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57472>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CURITIBA. Decreto n.º 374 de 2003. Dispõe sobre a estrutura orgânica e funcional da Secretaria Municipal da Educação. **Leis Municipais**, Curitiba/PR. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2003/38/374/decreto-n-374-2003-dispoe-sobre-a-estrutura-organica-e-funcional-da-secretaria-municipal-da-educacao>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 5.5358, de 31 de maio de 1976. Institui o plano de desfavelamento e dá outras providências. **Leis Municipais**, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/hpalm>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 10.644, de 3 de abril de 2003. Cria a Secretaria Municipal da Defesa Social, altera dispositivos da Lei n.º 7.671/91 e suas alterações, da Lei n.º 7.829/91 e dá outras providências. **Leis Municipais**, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/dapnf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 12.083, de 19 de dezembro de 2006. Reestrutura as carreiras de educador, atendimento social da administração direta e de atendimento social da Fundação de Ação Social - FAS e dá outras providências. **Leis Municipais**, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/epcng>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 14.580, de 22 de dezembro de 2014. Reestrutura a carreira dos profissionais da educação infantil. **Leis Municipais**, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/dkfju>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 14.681, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. **Leis Municipais**, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/luoaj>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 16.201, de 28 de agosto de 2023. Institui Plano de Carreira para os servidores integrantes do cargo de Professor de Educação Infantil em substituição aos planos instituídos pelas Leis n.º 12.083/2006 e 14.580/2014. **Leis Municipais**, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/0rb1z>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. Portaria n.º 36, de 23 de setembro de 2022. Estabelece a Central de Solicitação de Vagas para os CMEIs e CEIs contratados para fase creche (0 a 3 anos) com critérios para a admissão das crianças. **Superintendência de Gestão Educacional**, Curitiba/PR. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/10/pdf/00378106.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CURITIBA, Conselho Municipal de Educação. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal: de Ensino de Curitiba - Sismen. Curitiba: **Diário Oficial do Município**, 15 de abril de 2013. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2014/4/pdf/00031410.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2024.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da educação infantil: Diálogos com a BNCC**. Curitiba/PR. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/curriculo_educacao_infantil.pdf>. Acesso em 14 ago. 2024.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba** - Volume 2 Educação Infantil. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros de Educação Infantil conveniados com a prefeitura municipal de Curitiba**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil- Caderno I: princípios e fundamentos**. [s.l.]: Curitiba, 2016.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Dados do Departamento de Planejamento e Informações**. [s.l.]: Curitiba, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. *In: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Volume II. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, v. 13, n. 1, p. 17-38, 1988. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257894/000010007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

DALLAGNOL, Raquel. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/715>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre o a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmer Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 271-286, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DIDONET, Vital. Uma criança para a cidade. **Cadernos Cenpec**, n. 1, p. 111-115, 2006.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. In: **Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. [s.l.]: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2010, p. 15-30. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DIDONET, Vital. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões**. São Paulo: Cortez Editora, 2016, p. 144-170. Disponível em: <<https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/596>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DOMICIANO, Cássia Alessandra. A educação infantil via programa bolsa creche: o caso do município paulista de Hortolândia. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 231-250, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/Yw8KfHVCKDfsQyNKkTJLpQP/?lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; FRANCO, Dalva de Souza; ADRIÃO, Thereza. A educação infantil: de zero a três anos. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 10, p. 111-125, 2012. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/14>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DRAIBE, Sônia Miriam. O Sistema Brasileiro de Proteção Social: o legado desenvolvimentista e a agenda recente de reformas. **Caderno de Pesquisa**, n.º 32, NEPP/ UNICAMP, 1998. Disponível em: <<https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/74/CadPesqNepp32>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, 2010. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43523>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 253-253, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/VHCNrZjzgFYhX9TgsWqJtMq/>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione (Coleção Percursos), 2007.

FERRAZ, Marcos. Estado, política e a sociabilidade. *In*: **Políticas educacionais**: conceitos e debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016, p. 195.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 106, p. 221-240, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6d3GCZvWg7kgJ8zTqf9smmM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Dos debates sobre a avaliação da qualidade da/na educação infantil à efetivação do direito no contexto da escola. *In*: **A avaliação da educação infantil**: concepções teórico-metodológicas e implicações para políticas educacionais. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2018, p. 182.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia. Pressupostos teórico-metodológicos da Cidadania dos Bebês: contribuições de Fúlvia Rosemberg para pensar o direito humano à educação. *In*: **Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da Cidadania dos Bebês**: contribuições de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: EDUC, 2022.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SOARES, Gisele Rodrigues. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: repercussões para a expansão da Educação Infantil no Rio

Grande do Sul. *In: Anais VI Seminário da Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação*. Porto Alegre: Ufrgs, 2014.

FRANCO, Dalva; DOMICIANO, Cassia Alessandra; ADRIÃO, Theresa. Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 80-96, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/50491>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82098>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GARANHANI, Marynelma. A docência na Educação Infantil. *In: Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682?posInSet=1&queryId=511433d9-2d6b-4b37-b41d-64cee165c5a2>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GIACOMITI, Alessandra. **Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/33786>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29947>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GREGORIO, Claudia Alessandra. **Parâmetros e indicadores de qualidade da educação infantil na Rede Municipal de Curitiba: avaliação interna ou externa?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do

Paraná, 2019. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/64519>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40112>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GUIMARÃES, José; PINTO, José. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em Aberto**, v. 18, n. 74, p. 92-105, 2001.

Disponível em:

<<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2559>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

HILL, David. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação.

Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003. Disponível em:

<<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções**: 1789-1848. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era dos Extremos**: o breve século XX. 1941-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2005.

HÖFLING, Eloisa Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Brasília: **PNUD**, Ipea, FJP, 2013. Disponível em:

<<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AGvg%2D0FawRuMMj4&id=124653557C0404EC%2123008&cid=124653557C0404EC&parId=root&parQt=sharedby&o=OneUp>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

IPPUC, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Base de Dados Geográficos**. Curitiba, IPPUC, 2022. Disponível em:

<<https://ippuc.org.br/geodownloads/geo.htm>>.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **O estado de bem-estar social na idade da razão**: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KUHLMAN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

LACAZ, Guto. **Auditório para questões delicadas**. Gutolacaz.com.br. Disponível em: <<http://www.gutolacaz.com.br/artes/instalacoes.html>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LIPSKY, Michael. Burocracia em nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: **Escola Nacional de Administração Pública** (Enap), 2019. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%c3%adv el%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MANTAGUTE, Elisângela largas luzviak. **Educar a infância**: estudo sobre as primeiras creches públicas da rede municipal de educação de Curitiba (1977-1986). Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/20261>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MANTAGUTE, Elisângela largas luzviak. **“Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches”!** História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47712>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARSHALL, Thomas Humphrey; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis**: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/6404>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 1, p. 44–56, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521006>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MULLER, Pierre. **As políticas públicas**. Niterói: Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense, 2018.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. **Educação**, v. 39, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9123>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Adriana de Medeiros. **Cooperação federativa e desigualdades educacionais**: uma análise do Proinfância no Estado de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2020. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/items/b2b3dd96-f16a-4e27-a468-f46bfd0309e0>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de Trabalho Docente. In: Dicionário: **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado: UFMG, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390-1.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA Jr, Edmilson Antonio. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 852-878, 2016. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4093>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. **O atendimento público e privado concessionário na educação infantil**: um olhar sobre as condições de oferta. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Rio Claro, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/82e13047-77e0-4b77-a75b-c73e0349525e/content>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **RBEP**, v. 94, n. 236, p. 150-167, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SYfqfHvSYSt4PFcfbFwM86K/>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNfQNCk4n7L/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Romulo Portela de. O direito à educação. In: **Gestão Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. p. 15-43 São Paulo: Xamã, 2001.

ONU. **Convenção dos direitos das crianças**. [s.l.]: Organização das Nações Unidas, 2015.

PALÚ, Janete. **Novas formas e modos de governança e a gestão da educação e da escola pública**: enigmas da esfinge neoliberal contemporânea. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2024.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Saúde. Resolução n.º 162 de 4 de fevereiro de 2005. Estabelece exigências sanitárias para Centros de Educação Infantil. **Dia-a-Dia Educação**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed_inf_sesa.pdf. Acesso em 14 ago. 2024.

PELLISSON, Cassia Alessandra Domiciano. **A cogestão dos centros de educação infantil “Nave-mãe”**: uma parceria público-privada analisada. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/973788>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O novo marco regulatório e as PPP no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657/3662>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Educação Básica Obrigatória**, v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/82>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104023>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PIRES, Daniela de Oliveira; ARVING, Izabele Caroline Silva; DOMICIANO, Cassia Alessandra. O processo de privatização na oferta da creche em Curitiba (2015-2021): implicações para o financiamento e a democratização da educação pública. **Revista Linhas**, v. 24, n. 54, p. 200-224, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/23428>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. *In*: **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London and New York: Routledge, 2010, p. 1–33.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades de crianças e infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: Perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: <<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/316>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas**: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<https://pergamum.ufsc.br/acervo/275688>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ROSA, Maria Arlete. **Movimento de Associações de Moradores e Amigos de Bairros de Curitiba**: Resgate Histórico a partir da Constituição das relações Sociais Educativas. - 1977-1983. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do estado-providência**. 1. ed. Goiânia: UFG, 1997.

ROSANVALLON, Pierre. **A nova questão social**: Repensando o estado providencia. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Criança Pequena e o Direito à Creche no Contexto dos Debates sobre Infância e Relações Raciais. *In*: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2012, p. 11-46.

Disponível em: <<https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. *In: Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 1-15. Disponível em: <<https://silo.tips/download/educacao-infantil-pos-fundeb-avancos-e-tensoes-fulvia-rosemberg#modals>>. Acesso em: 6 ago. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, 1984. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462/1457>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In: Escritos de Fúlvia Rosemberg*. [s.l.]: Cortez Editora, 2015, p. 296.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. *In: Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-71. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217590/000868579.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693–728, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6j9BxZFWyZzcbSDWpzk/>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O Fundeb e a educação infantil no município de Itabuna**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12356>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUZA JUNIOR, Luiz De. Educação infantil: 20 anos da primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, p. 261, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo a partir de professores na creche. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91437>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política educacional e instrumentos de avaliação**: pensando um índice de condições materiais da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/23413>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37614>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SEBASTIANI, Marcia Teixeira. **Educação infantil**: o desafio da qualidade: um estudo da rede municipal de creches em Curitiba, 1989 a 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/101628?guid=1710201605967&returnUrl=%2Fresultado%2Flistar%3Fguid%3D1710201605967%26quantidadePaginas%3D1%26codigoRegistro%3D101628%23101628&i=6>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SESIUK, Patrícia. **Oferta e acesso à creche pública em Curitiba**: a construção da desigualdade social. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62774>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Marcus Quintanilha da; CRUZETTA, Danieli Daguiar. **A Disputa do Fundo Público no Município de Curitiba/PR pela Ótica da Lei n. 101/2000 e a Emenda Constitucional n. 95**: implicações na remuneração docente. FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação, v. 9, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/89718>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SILVA, Mariana Verissimo da. **A qualidade da educação das crianças de zero a três anos**: estudo a partir da percepção das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69212>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Exigibilidade do direito à educação infantil: uma análise da jurisprudência. *In: Conversas sobre políticas educacionais*. p. 167-18. Curitiba: Appris, 2014.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Expansão da educação infantil no Brasil: contexto recente e desafios atuais. **Políticas Educativas - PoEd**, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/56539>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOCZEK, Marcia Barbosa. **Análise do processo de implementação da obrigatoriedade para a pré-escola na rede municipal de ensino de Curitiba, 2010-2018**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71443?show=full>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOCZEK, Marcia Barbosa. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 58-74, 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, 2011. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/860>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SOUZA, Celina. Modernização do Estado e construção de capacidade burocrática para a implementação de políticas federalizadas. **Revista de Administração Pública**, v. 51, n. 1, p. 27-45, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/snRV7pQj5XjNwPwgSc3HMWH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

SPOSATI, Aldaíza Oliveira. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênios. [ULL-ISSSL] **Intervenção Social**, v. 27, p. 63-88, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11067/4180>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A educação infantil em Porto Alegre**: um estudo das creches comunitárias. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6732>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. A educação infantil pública: direito a ser conquistado. *In: Processo de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores*. [s.l.]: Editora Schreiben, 2022, p. 247–264.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff; MONTANO, Monique Robain. A Política Educacional para a Infância e as Parcerias Público-Privada em Municípios Brasileiros. *In: Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Livraria da Física, 2021. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/250603>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. **O controle judicial da qualidade da oferta da educação infantil**: um estudo das ações coletivas nos Tribunais de Justiça do Brasil (2005-2016). Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49339>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da educação infantil nos documentos orientadores do MEC e normas legais. **Zero-a-Seis**, v. 24, n. 45, p. 312-336, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/80549/48547>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. O Direito à Educação Infantil nos Tribunais de Justiça do Brasil. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/80678>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: Fórum Mundial da Educação, 2016.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/43794>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2003.

ZABALZA, Miguel. O desafio da qualidade. *In: Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 288.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PROFESSORAS CMEIS E CEIS CONTRATADOS

1. Assinale a faixa etária na qual você se encontra:
☐ 18 a 20 anos
☐ 21 a 25 anos
☐ 26 a 30 anos
☐ 31 a 35 anos
☐ 36 a 40 anos
☐ 41 a 45 anos
☐ 46 a 50 anos
☐ 51 a 55 anos
☐ mais de 56 anos
2. Qual é o seu sexo? ☐ Feminino ☐ Masculino
3. Você se considera:
☐ amarelo ☐ branco ☐ indígena ☐ pardo ☐ preto ☐ não quero declarar
4. Qual seu nível de escolaridade:
☐ Ensino médio – Magistério
☐ Ensino médio – Outros
☐ Ensino superior – Pedagogia
☐ Ensino superior – Curso Normal Superior
☐ Ensino superior – Outras Licenciaturas
☐ Ensino superior – Outras áreas.
Qual? _____
5. Qual o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui?
☐ Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
☐ Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas)
☐ Especialização (mínimo de 360 horas)
☐ Mestrado
☐ Doutorado
6. Qual a sua função na unidade?
7. Qual o tipo de contrato/vínculo com a instituição?
8. Qual a faixa salarial que mais se aproxima do seu salário?
☐ De R\$1.200 a R\$1.500 reais

- () De R\$1.501 a R\$ 2.000 reais
- () De R\$2.001 a R\$2.500 reais
- () De R\$2.501 a R\$3.000 reais
- () De R\$ 3.001 a R\$ 3.500 reais
- () De R\$3.501 a R\$4.000 reais
- () De R\$4.001 a R\$4.500 reais
- () De R\$4.501 a R\$5.000 reais
- () De R\$5.001 a R\$5.500 reais
- () Mais de R\$5.501 reais.

9. Qual é sua carga horária de semanal?

- () 20 horas () 30 horas () 40 horas

10. Descreva seu horário de trabalho diário:

Horário de entrada na unidade:

Horário de saída para o almoço:

Horário de entrada no período da tarde:

Horário de saída:

11. Você fica sozinha com as crianças em algum momento do dia? Qual/quais momento/s seria/m esse/s?

12. Você entende que seu trabalho pode contribuir com as condições de qualidade da oferta da creche? Se sim, de que forma seu trabalho contribui?

13. Na sua jornada semanal de trabalho, você tem tempo destinado ao planejamento pedagógico? Quanto tempo?

14. Com relação ao acesso de materiais necessários para o desenvolvimento do seu trabalho você considera:

A disponibilidade de brinquedos:

() adequada () inadequada () outros _____

A disponibilidade de livros de literatura infantil:

() adequada () inadequada () outros _____

A alimentação das crianças:

() adequada () inadequada () outros _____

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SME/DEI/GERÊNCIA DE CEIS CONTRATADOS

Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Cargo de concurso:
3. Formação:
4. Idade:
5. Função que desempenha no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação:
6. Há quanto tempo você trabalha na gerência?
7. Há quanto tempo você trabalha com as demandas dos CEIs contratados?
8. Como é organizado o trabalho para realizar o credenciamento dos CEIs? (Editais, avaliação das unidades educacionais, entre outros)
9. Quais são as normatizações em relação a qualidade que são utilizadas para nortear o trabalho junto aos CEIs contratados?
10. Como a SME monitora e acompanha o cumprimento das questões relacionadas às condições de qualidade presentes na legislação?
11. Como você avalia as condições da oferta em creche dos CEIs contratados?
12. Por que houve a alteração da forma de contratação de serviços educacionais para contratos? Como avalia essa alteração, o que você percebe de retrocessos ou avanços?

**APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SME/DEI/EQUIPE DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOS CEIS
CONTRATADOS**

Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Cargo de concurso:
3. Formação:
4. Idade:
5. Função que desempenha no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação:
6. Há quanto tempo atua nessa função de avaliação das unidades?
7. Quais são as normatizações que norteiam a avaliação de vocês nas unidades educacionais?
8. Você tem algum tipo de roteiro para realizar as visitas para fazer as avaliações? Poderia disponibilizar o roteiro?
9. O que mais chama a sua atenção dos espaços das unidades educacionais avaliadas?
10. Quais são os principais elementos quando da não aprovação de uma unidade?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SME/DEI/DIREÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Cargo de concurso:
3. Formação:
4. Idade:
5. Função que desempenha no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação:
6. Há quanto tempo você trabalha na direção do Departamento?
7. Como é organizada o atendimento nos CMEIs (fluxo, distribuição de turmas, de profissionais)?
8. Quais são as verbas utilizadas para atendimento nos CMEIs?
9. Como funciona a contratação dos serviços terceirizados (alimentação, limpeza...)?
10. Como a SME monitora e acompanha o cumprimento das questões relacionadas às condições de qualidade presentes na legislação?
11. Como você avalia as condições da oferta em creche dos CMEIs?
12. Quais são os encaminhamentos quando é percebido alguma irregularidade no atendimento dos CMEIs?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SME/DEI/EQUIPE RESPONSÁVEL PELA CENTRAL DE VAGAS

Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Cargo de concurso:
3. Formação:
4. Idade:
5. Função que desempenha no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação:
6. Há quanto tempo você trabalha na gerência da central de vagas?
7. Qual é a sua experiência com processos de matrículas?
8. Como funciona o cadastramento na lista de espera?
9. Como funciona a pontuação que é dada a cada bebê ou criança bem pequena na lista de espera?
10. Como funciona o processo de priorização das vagas que são abertas pela SME nos CMEIs e CEIs contratados?
11. Como as famílias acompanham esse processo? Elas têm acesso a classificação das crianças? É divulgada a lista de espera?
12. Com relação a pontuação, há algum tipo de conferência das informações declaradas pelas famílias na hora que são chamadas para a matrícula? O que acontece se não conseguirem comprovar as informações?
13. Com relação a demanda manifesta, há mais ou menos crianças a partir da central de vagas, ou seja, facilitou ou dificultou o acesso das famílias que buscam o atendimento?
14. Quais são os pontos que você considera frágeis e/ou positivos dessa forma de priorização?
15. Como é feito o contato com as famílias e a indicação das unidades para a matrícula?
16. Como é feito o contato com a unidade e as orientações para as matrículas das crianças?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DIRETORAS DE CMEIS E CEIS CONTRATADOS

Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Cargo de concurso:
3. Formação:
4. Idade:
5. Qual a faixa salarial que mais se aproxima do seu salário?
 - () De R\$2.000 a R\$2.500 reais
 - () De R\$2.501 a R\$3.000 reais
 - () De R\$ 3.001 a R\$ 3.500 reais
 - () De R\$3.501 a R\$4.000 reais
 - () De R\$4.001 a R\$4.500 reais
 - () De R\$4.501 a R\$5.000 reais
 - () De R\$5.001 a R\$5.500 reais
 - () De R\$5.501 a R\$6.000 reais
 - () De R\$6.001 a R\$6.500 reais
 - () De R\$6.501 a R\$7.000 reais
 - () Mais de R\$7.001 reais
6. Há quantos anos você atua como diretor(a) de creche?
7. Como organiza a administração da unidade (recursos humanos, financeiros, alimentação, compras, relação com a mantenedora/PMC entre outros)? Conte um pouco sobre a sua rotina de trabalho?
8. Como você avalia a nova forma de cadastramento das crianças e o processo de matrícula? Quais são as vantagens e desvantagens dessa nova forma?
9. Como avalia as condições de qualidade:
 - Espaço físico: espaços coletivos internos e externos da unidade, espaços das salas, banheiros, trocadores e outros.
 - Recursos humanos: trabalho dos docentes e auxiliares, trabalho dos profissionais das atividades e serviços do meio.

Recursos materiais: Qualidade dos brinquedos e materiais pedagógicos disponibilizados para crianças, docentes e demais profissionais, alimentação.

Atendimento: Proposta pedagógica adequada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Proposta pedagógica discutida e conhecida pela comunidade escolar, disponibilidade de vagas, lista de espera.

Recurso Orçamentário: adequação dos recursos orçamentários disponibilizados em relação ao que é utilizado na unidade, auxílio da mantenedora, PDDE, PDE, Descentralização, Recursos próprios.

10. Qual a importância que a arrecadação dos recursos próprios tem na efetivação das condições de qualidade do CMEI/CEI? Como esse recurso é arrecadado? O que acontece se a unidade não puder contar com esse recurso?
11. De que forma seu trabalho influencia nas condições de qualidade da oferta da creche?
12. Você conta com uma rede de apoio para a realização do seu trabalho? A quem você recorre quando precisa de algum auxílio? Se existe esse auxílio, de que forma contribui para efetivar as condições de qualidade da oferta da unidade?
13. As famílias das crianças participam das atividades da unidade? De que forma? Em quais atividades?
14. Existem políticas/projetos intersetoriais entre as diferentes secretarias municipais/entidades mantenedoras no atendimento às famílias? Como as avalia a sua concretização para a garantia de uma oferta de qualidade?

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PEDAGOGAS DE CMEIS E CEIS CONTRATADOS

Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Cargo de concurso:
3. Formação:
4. Idade:
5. Qual a faixa salarial que mais se aproxima do seu salário?
 - () De R\$2.000 a R\$2.500 reais
 - () De R\$2.501 a R\$3.000 reais
 - () De R\$ 3.001 a R\$ 3.500 reais
 - () De R\$3.501 a R\$4.000 reais
 - () De R\$4.001 a R\$4.500 reais
 - () De R\$4.501 a R\$5.000 reais
 - () De R\$5.001 a R\$5.500 reais
 - () De R\$5.501 a R\$6.000 reais
 - () De R\$6.001 a R\$6.500 reais
 - () De R\$6.501 a R\$7.000 reais
 - () Mais de R\$7.001 reais
6. Há quantos anos você atua como pedagogo(a) de creche?
7. Você entende que seu trabalho pode contribuir com as condições de qualidade da oferta da creche? De que forma?
8. Como organiza o trabalho cotidiano na unidade (planejamento pedagógico, orientação dos profissionais, formação, estudos entre outros)? Conte um pouco sobre a sua rotina de trabalho?
9. Como avalia as condições de qualidade:
 - Espaço físico: espaços coletivos internos e externos da unidade, espaços das salas, banheiros, trocadores e outros.
 - Recursos humanos: trabalho dos docentes e auxiliares, trabalho dos profissionais das atividades e serviços do meio.
 - Recursos materiais: Qualidade dos brinquedos e materiais pedagógicos disponibilizados para crianças, docentes e demais profissionais, alimentação.

Atendimento: Proposta pedagógica adequada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Proposta pedagógica discutida e conhecida pela comunidade escolar, disponibilidade de vagas, lista de espera.

Recurso Orçamentário: adequação dos recursos orçamentários disponibilizados em relação ao que é utilizado na unidade, auxílio da mantenedora, PDDE, PDE, Descentralização, Recursos próprios.

10. As famílias das crianças participam das atividades da unidade? Quais? De que forma?

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA MÃES, PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DE CMEIS E CEIS CONTRATADOS

Perfil do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Formação:
5. Quantas pessoas têm na sua família e/ou moram na sua residência?
Quem são essas pessoas?
6. Qual a faixa etária de renda corresponde a renda da família:
☐ De R\$300 a R\$500 reais
☐ De R\$501 a R\$1.000 reais
☐ De R\$1.001 a R\$1.750 reais
☐ De R\$1.701 a R\$2.400 reais
☐ De R\$ 2.401 a R\$ 3.200 reais
☐ De R\$3.201 a R\$3.900 reais
☐ De R\$3.901 a R\$4.600 reais
☐ De R\$4.601 a R\$5.300 reais
☐ De R\$5.301 a R\$6.000 reais
☐ Mais de R\$6.001 reais.
7. Como foi a escolha da unidade para colocar seu(sua) filho(a)? Foi a sua primeira opção?
8. Na sua opinião, a creche na qual você tem seu(sua) filho(a) tem um atendimento de qualidade? Justifique a sua resposta. Quais são os aspectos positivos e quais os negativos referentes às condições de qualidade?
9. Como é o seu acesso a unidade? Você é sempre recebido? Consegue conversar sobre o atendimento ou outros assuntos pertinentes ao atendimento do(a) seu(sua) filho(a)?
10. Como avalia as condições de qualidade:
Espaço físico: espaços coletivos internos e externos da unidade, espaços das salas, banheiros, trocadores e outros.

Recursos humanos: trabalho dos docentes e auxiliares, trabalho dos profissionais das atividades e serviços do meio.

Recursos materiais: Qualidade dos brinquedos e materiais pedagógicos disponibilizados para crianças, docentes e demais profissionais, alimentação.

Atendimento: Proposta pedagógica adequada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Proposta pedagógica discutida e conhecida pela comunidade escolar, disponibilidade de vagas, lista de espera.

Recurso Orçamentário: adequação dos recursos orçamentários disponibilizados em relação ao que é utilizado na unidade, auxílio da mantenedora, PDDE, PDE, Descentralização, Recursos próprios.

11. Você percebe que existem ações nas quais você pode contar com outros suportes como saúde e assistência social que sejam articulados à unidade?

APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Uma análise das condições de qualidade das creches públicas e privadas contratadas em Curitiba.

JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

A pesquisa intitulada “Uma análise das condições de qualidade das creches públicas e privadas contratadas em Curitiba” tem como objetivo analisar as condições de qualidade da oferta de creche em instituições públicas e privadas contratadas do município de Curitiba, refletindo sobre a igualdade de oportunidades para os bebês e crianças bem pequenas. Com a garantia legal da oferta em creche com qualidade para todos, sem distinção, faz-se necessário analisarmos como estão as condições de qualidade em Curitiba, uma vez que o município utiliza instituições públicas (CMEIs) e privadas (CEIs) contratados para garantir essa oferta.

Os procedimentos de coleta da pesquisa serão da seguinte forma:

a. Os profissionais da SME de Curitiba que trabalham com a Educação Infantil serão contatados por meio de telefone disponibilizado no site da Secretaria Municipal da Educação, será solicitado a direção do Departamento de Educação Infantil a indicação dos profissionais que trabalham com as demandas de avaliação das unidades para contratação (CEIs contratados), com a central de vagas e com a organização do atendimento dos CMEIs. Em seguida, será agendado um momento com esses profissionais para explicar a pesquisa, verificar o aceite ou não da participação e disponibilização do TCLE para assinatura. Na sequência, serão agendadas as entrevistas em local e horário de preferência dos participantes da pesquisa.

b. Os(as) diretores(as) e pedagogos(as) das unidades serão contatados por meio dos telefones das instituições, cujos números estão disponíveis no site da SME de Curitiba. Em seguida, agendaremos um momento para explanar sobre a pesquisa, dirimir dúvidas, verificar o aceite ou não da participação na pesquisa e disponibilizar o TCLE para assinatura. Na sequência serão agendadas as entrevistas em local e horário de preferência dos participantes.

c. Com relação as famílias, será solicitado a indicação da direção da unidade das famílias para participar da pesquisa, preferencialmente que representem a maior parcela do perfil socioeconômico das famílias atendidas pela unidade. Após a indicação, solicitar a direção da unidade o agendamento de um horário para explanarmos sobre a pesquisa, esclarecer as dúvidas das famílias, verificar o aceite ou não da participação e disponibilização do TLCE para assinatura. Em seguida, será agendado as entrevistas em local e horário de preferência de cada família.

Observações:

- As entrevistas terão duração aproximada é de 60 minutos, podendo variar para mais ou para menos. Haverá gravação de áudio, para facilitar a transcrição das falas para posterior análise. As gravações serão armazenadas pela pesquisadora, sendo descartadas após cinco anos do fim da pesquisa.
- O tempo de preenchimento do questionário é de 30 minutos, podendo variar para mais ou para menos. As respostas serão armazenadas pela pesquisadora, sendo descartadas após cinco anos do fim da pesquisa.
- O deslocamento será realizado pela pesquisadora, não havendo necessidade de deslocamento dos participantes da pesquisa.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

A participação nesta pesquisa poderá trazer desconforto e risco mínimo; sendo ele uma ansiedade em responder as perguntas como imagina ser a forma esperada pelo pesquisador ou o desconforto em responder algumas das perguntas. Para minimizar os riscos e/ou seus efeitos serão adotados como procedimentos: a participação totalmente voluntária, sendo que participante poderá desistir a qualquer tempo ou não responder alguma pergunta sem que seja constrangido pelo pesquisador. A participação trará o benefício de termos a opinião de todos que tem, em algum nível da cadeia da oferta em creche, uma visão das condições de qualidade dessa oferta.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Nós, pesquisadores, asseguramos a você assistência durante toda a pesquisa (explique detalhadamente como serão assistidos os participantes da pesquisa, caso apresentem algum dano decorrente da pesquisa).

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de garantia de sigilo e anonimato. Todos os materiais coletados que contenham as suas respostas a entrevista ou ao questionário para fins da pesquisa, permanecerão confidenciais, os áudios das gravações das entrevistas serão utilizados para facilitar a transcrição das falas, garantindo que sua opinião seja mantida na pesquisa sem alterações, assim como as respostas dos questionários. Seu nome ou qualquer material que indique a sua participação ou a sua unidade será utilizado apenas para elucidar os objetivos descritos na pesquisa e não serão liberados em nenhuma circunstância sem a sua permissão. Todos os dados desta pesquisa são confidenciais e sigilosos. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob responsabilidade e guarda das pesquisadoras, por um período de 5 anos após o término da pesquisa, conforme preconizado pela Resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa N.º466/2012. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma via deste consentimento informado será arquivada com a Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você também não terá nenhuma compensação financeira adicional. Eventuais custos adicionais serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Não há previsão de danos aos participantes, uma vez que a equipe de pesquisa fará os deslocamentos, quando necessários e manterá o sigilo das informações coletadas. Caso sinta-se prejudicado o participante tem garantido o direito de solicitar indenização por meio das vias

judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS N.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI).

CONTATO

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Joélma de Souza Arbigauss, telefone XXXXXXXXX, email joelma.arbigaus@gmail.com; a professora orientadora Dra. Adriana Aparecida Dragone da Silveira da instituição Universidade Federal do Paraná. Você poderá entrar em contato com ele pelos telefones (41)3535-6255 ou XXXXXXXXX, email adrianadragone@ufpr.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor Botânico, (41) 3360-4344 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 6º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360:4961, de segunda e sexta-feira das 13:30h às 17h30 ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu, _____
_____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. A explicação que recebi mencionou os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi também que sou livre para interromper a investigação e para encerrar a minha própria participação no estudo a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão. Receberei uma via assinada e datada deste documento e outra via assinada e datada será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo.

_____ Nome do Participante	_____ Assinatura	_____ Data

_____ Nome do Pesquisador	_____ Assinatura	_____ Data