

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, IMPLEMENTAÇÃO E DIREITOS DAS CRIANÇAS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND COMPULSORY EDUCATION: EDUCATIONAL POLICIES, IMPLEMENTATION AND CHILDREN'S RIGHTS

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA: POLÍTICAS EDUCATIVAS, IMPLEMENTACIÓN Y DERECHOS DEL NIÑO

Aliandra Cristina Mesomo Lira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>

Ângela Mara de Barros Lara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-8413>

Lilian Martins de Proêncio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4999-6825>

Resumo: O artigo reflete sobre a Educação Infantil com foco na obrigatoriedade do ensino para a pré-escola indicada pela Lei n. 12.796. Inicialmente, apresentamos historicamente a legislação que sustenta a educação nessa etapa da Educação Básica, analisando a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade como política recente no país. A problematização detém-se às questões da obrigatoriedade do ensino para parte da Educação Infantil, a pré-escola, articulando a reflexão ao disposto na Meta 1 do Plano Nacional de Educação e seu desdobramento nos Planos Municipais. Trata-se de pesquisa teórica, com análise documental, cujos resultados indicam que a ampliação da obrigatoriedade precisa ser implementada atrelada ao direito de todas as crianças, com qualidade nos atendimentos e a necessária articulação de ações entre os entes federados.

Palavras-chave: Educação Infantil. Obrigatoriedade do ensino. Políticas educacionais.

Abstract: The article reflects on Early Childhood Education with a focus on compulsory education for pre-schoolers indicated by Law no. 12,796. Initially, we historically presented the legislation that supports education in this stage of Basic Education, analyzing the education of children from 0 to 6 years old as a recent policy in the country. The problematization addresses the issues of compulsory education for part of Early Childhood Education, preschool, articulating the reflection to the provisions of Goal 1 of the National Education Plan and its development in the Municipal Plans. This is a theoretical research, with documentary analysis, the results

of which indicate that the expansion of mandatory needs to be implemented linked to the rights of all children, with quality in care and the necessary articulation of actions between the federated entities.

Keywords: Early Childhood Education. Mandatory teaching. Educational policies.

Resumen: El artículo reflexiona sobre la educación de la primera infancia con un enfoque en la educación obligatoria para niños en edad preescolar indicada por la Ley no. 12,796. Inicialmente, presentamos históricamente la legislación que apoya la educación en esta etapa de la Educación Básica, analizando la educación de niños de 0 a 6 años como una política reciente en el país. La problematización aborda los temas de educación obligatoria para parte de la Educación Infantil, preescolar, articulando la reflexión a las disposiciones del Objetivo 1 del Plan Nacional de Educación y su desarrollo en los Planes Municipales. Esta es una investigación teórica, con análisis documental, cuyos resultados indican que la expansión de las obligaciones obligatorias debe implementarse vinculada a los derechos de todos los niños, con calidad en la atención y la articulación necesaria de las acciones entre las entidades federadas.

Palabras clave: Educación de la primera infancia. Enseñanza obligatoria. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

As demandas sociais, impulsionadas pelas questões econômicas, sustentaram a compreensão da criança como um sujeito de direitos e encaminharam o conjunto de legislações brasileiras dedicadas a essa questão. A agenda das políticas públicas educacionais incorpora a Educação Infantil e a preocupação com a infância, num complexo jogo que por um lado atende as necessidades das famílias, destaca as potencialidades das crianças e dessa etapa do ensino e, por outro, atrela os objetivos da educação nos primeiros anos de vida à formação do cidadão do futuro.

As políticas públicas educacionais para a infância desde sua concepção, até sua elaboração e implementação, precisam ser reconhecidas a partir de sua vinculação com os objetivos e interesses nem sempre declarados. Considerando que as políticas públicas, assim como outros fenômenos, precisam ser interpretadas com base em algumas etapas, elegemos o ciclo de políticas como o modelo de análise, o qual nos traz três pontos cruciais para o nosso estudo: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (FREY, 2000). O olhar, a partir desse prisma, ajuda-nos a compreender que as políticas educacionais, desde sua concepção até a formulação e implementação, são o fruto da participação de diversos atores, em especial organismos internacionais, grupos influentes do ponto de vista econômico da sociedade civil, pesquisadores, movimentos sociais e legisladores, dentre outros.

Partindo disso, o artigo reflete sobre a Educação Infantil com foco na obrigatoriedade do ensino indicada pela Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013a). Inicialmente, apresentamos historicamente as leis que sustentam a educação nessa etapa da Educação Básica, analisando a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade como política recente no país. A problematização detém-se às questões da obrigatoriedade do ensino para parte da Educação Infantil, a pré-escola, articulando a reflexão ao disposto na Meta 1 do Plano Nacional de Educação

e seu desdobramento nos Planos Municipais. Trata-se de pesquisa teórica, com análise documental, cujos resultados indicam que a ampliação da obrigatoriedade precisa ser implementada atrelada ao direito de todas as crianças, com qualidade nos atendimentos e a necessária articulação de ações entre os entes federados.

PALAVRAS INICIAIS

Analisar o percurso histórico das políticas para a Educação Infantil exige identificar e compreender os documentos que incluem essa etapa como parte da Educação Básica, desde 1988, com a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) até a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 4 e 5 anos. Nesse sentido, é possível reconhecer que o enfoque dado à Educação Infantil no campo das políticas educacionais é recente (MOREIRA; LARA, 2012), sendo que o caminho percorrido foi marcado por avanços e retrocessos no que se refere aos direitos das crianças (CAMPOS, 2013). Além disso, as conquistas da Educação Infantil não são resultantes apenas das ações políticas, mas também fruto de lutas e esforços de militantes no contexto político e legislativo, nos sistemas de ensino, na academia, assim como aqueles diretamente envolvidos na prática educacional com as crianças (BRASIL, 2013b).

Dentre os engajados nessa luta, destacamos o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)¹, o qual participa dos debates a respeito da Educação Infantil, sendo representado também em lutas locais pelos Fóruns Estaduais. O contexto de influência da produção das políticas tem a participação de movimentos como esse os quais, além disso, atuam junto a profissionais e instituições no sentido de acompanhar a Educação Infantil, explicitar suas especificidades e necessidades e a partir disso colaborar com a elaboração dos currículos e organização das práticas para o desenvolvimento dos pequenos. O caráter de militância política pelos direitos das crianças e sua educação tem empreendido ações de acompanhamento das iniciativas governamentais, em parceria com os grupos de estudo em universidades, com significativa participação no contexto de influência.

Se por um lado vemos a intensificação dos discursos que contemplam as diferentes infâncias no campo acadêmico, por outro lado notamos o interesse de grupos específicos sobre os benefícios que a educação das crianças pode trazer ao sistema econômico². Isso se deve às ações pontuais determinadas por pautas que focalizam as políticas para a faixa etária mais próxima ao Ensino Fundamental ou às populações vulneráveis, o que coloca a Educação Infantil como “[...] concebida a partir da lógica do combate à pobreza, sendo ofuscada a sua defesa como direito público subjetivo e que, assim sendo, deveria fazer parte de uma política universalista e não focal (CAMPOS, 2013, p. 5).

1 Maiores informações sobre o MIEIB podem ser encontradas em: <http://www.mieib.org.br>.

2 Sobre essas questões ver Dornelles (2005), Moreira e Lara (2012) e Campos (2008; 2013) e Rosemberg (2002).

O discurso pautado no direito de todas as crianças à educação ainda encontra dificuldade de se efetivar e perpetua a exclusão de muitas delas. Em um país com uma extensão territorial tão grande como a do Brasil, com a diversidade econômica, política e social, o número de vagas e as condições de acesso à Educação Infantil ainda não atendem todas as crianças. Prevalece uma desigualdade na oferta e no acesso, especialmente em função da condição social das famílias e etnia (BRASIL, 2013b). É fato que uma lei sozinha não basta para efetivar um direito, uma vez que os envolvidos, dentre eles os políticos, os estudiosos, os militantes e a comunidade continuam a desempenhar um papel importante para a concretização dos direitos, especialmente com investimentos por parte do poder público.

No entanto, o direito à educação se configura de forma abstrata à medida que não se concretiza e as políticas universais, em muitos casos, são substituídas pelas que focalizam determinados grupos. Na interpretação de Campos (2008), a ideia de equidade em substituição à ideia de igualdade é destaque nos últimos anos, em que a garantia de direitos é relativizada às oportunidades de oferta.

Na esfera da focalização, ou seja, a obrigatoriedade do ensino para as faixas etárias próximas ao Ensino Fundamental, Campos (2008) elenca dois fatores que contribuíram para a expansão da Educação Infantil, neste caso, a pré-escola. Assim, inicialmente têm lugar as condições objetivas que incluem o trabalho feminino, os recursos econômicos, a urbanização, entre outros e, em paralelo, os fatores culturais e econômicos que destacam a infância como uma fase da vida que carece de educação e é propícia para as aprendizagens.

Os argumentos da autora são evidentes também nos estudos de Flach e Caldas (2016), que ao refletirem sobre a educação disponível para a classe trabalhadora, submetida aos interesses capitalistas, reconhecem que a oferta de vagas para os filhos desse grupo deixa os responsáveis livres para o trabalho, sendo que a garantia de vagas para as crianças pequenas nas creches e pré-escolas serve para esse fim. Essas considerações nos ajudam a reconhecer que o direito à Educação Infantil está ligado a um conjunto de interesses que nem sempre partem do reconhecimento das crianças como sujeitos desse direito.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DAS CRIANÇAS E PARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da leitura dos documentos oficiais é possível reconhecer como as políticas foram sendo delineadas passando do atendimento ao direito universal para a focalização, embora as intencionalidades nem sempre estejam explícitas. Essas intencionalidades são parte do contexto de influência de uma política. Cabe destacar, novamente, que as reformas educacionais, a partir das políticas orientadas pelos organismos internacionais, foram

estabelecidas sob a ótica da mundialização do capital³ e fortemente influenciadas pelo neoliberalismo (MOREIRA; LARA, 2012).

Em retrospecto sobre os caminhos da obrigatoriedade, iniciamos nossas considerações a partir do ano de 1988 com a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), quando a educação das crianças aparece como um direito, embora sob os argumentos da necessidade da liberação da mão de obra dos adultos trabalhadores. Assim, o Estado passou a ter a responsabilidade de ofertar assistência e educação às crianças com até 6 anos de idade em creches ou pré-escolas. Embora a assistência aos filhos dos trabalhadores tenha sido citada, não havia na Constituição explicitada a obrigatoriedade do ensino para a Educação Infantil, sendo obrigatória a frequência escolar apenas dos 7 aos 14 anos. Sem a obrigatoriedade de frequência e controle sobre a oferta de vagas pelo Estado, não havia recursos para o atendimento pré-escolar ou em creches, condição que dificultou a garantia do direito à educação para todas as crianças.

Como lembram Moreira e Lara (2012), a marca da origem e expansão da Educação Infantil sempre foi a precariedade, ou seja, as dificuldades no atendimento das crianças acompanham a história da institucionalização das creches e pré-escolas. Assim, historicamente a infância tem sido marginalizada dos debates e políticas, sendo centro das discussões não por seu valor em si, mas como objeto de disputa econômica.

Outro documento marco nesse processo de constituição do campo legal que sustenta a Educação Infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que reitera o direito à educação a todas as crianças. Arelaro (2017, p. 209) reflete sobre a Educação Infantil e as intencionalidades embutidas no discurso legal e dos organismos internacionais. Segundo ela o Estado, especialmente a partir de 1990,

[...] passou a admitir a importância do investimento em Educação Infantil, possibilitando um atendimento integral à sua formação e oferecendo melhores condições de desenvolvimento de sua criatividade, por meio de atividades lúdicas. Os economistas, por sua vez, têm defendido que o investimento na infância garante adultos melhores preparados para o mercado, o que, de certa forma, vem contribuindo para a admissão de sua importância e de aumento da oferta desse atendimento.

Confirmando a ideia da autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 (BRASIL, 1996) inclui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, organizando-a em creche e pré-escola. Essa foi uma conquista importante em termos legais, deslocando o foco da assistência e filiando a educação das crianças pequenas à esfera educativa, embora em termos práticos e organizacionais esse processo tenha se estendido por muitos anos em alguns municípios.

3 Contexto de liberdade do capital para se desenvolver com expressão dos interesses da classe que ele representa (MOREIRA; LARA, 2012).

Logo após a LDBEN de 1996, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), cuja primeira versão foi aprovada em 1998, tendo sido revisada em 2009 (BRASIL, 2009a). Trata-se de importante documento que orienta a organização das propostas pedagógicas e das práticas com as crianças de 0 a 6 anos de idade, reforçando a necessária articulação entre cuidado e educação.

Com relação à faixa etária a ser atendida pela Educação Infantil a luta travada por pesquisadores e militantes da área é dos 0 aos 6 anos de idade. A discussão sobre essa questão se intensificou a partir da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com a Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006), que regulamentou a matrícula no primeiro ano para crianças com 6 anos. A referida Lei sustentou-se no argumento da garantia da efetivação do direito à educação para uma parcela de crianças que estava fora da escola por meio da matrícula obrigatória (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011). Nesse contexto, as crianças são inseridas no Ensino Fundamental com 6 anos, por isso passaram a frequentar um ano a menos da Educação Infantil⁴.

Se por um lado essa medida atendeu parcialmente as necessidades da universalização para as crianças dessa idade, por outro gerou inquietações para pesquisadores que interpretaram tal iniciativa como ancorada mais em questões políticas do que pedagógicas, desconsiderando aspectos do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016). O posicionamento das autoras tem base nos pressupostos de Arelaro (2011, p. 39), quando afirma que as crianças têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar exaustivo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo as expectativas de alfabetização inclusive sendo antecipadas para a Educação Infantil.

Barbosa e Campos (2016, p. 81) refletem sobre a realidade que a Educação Infantil enfrenta em nosso país, em que a porcentagem de crianças atendidas em creche é muito inferior à demanda e à meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (50%), ampliando-se conforme aumenta a idade das crianças, na pré-escola: “Essa discrepância entre os atendimentos ilustra o processo de atendimento à infância no país, evidenciando como a focalização no atendimento formal das crianças em idade mais próxima da escolarização sempre foi prioridade”.

No caminho para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, houve mudanças significativas em função, principalmente, dos recursos financeiros disponibilizados. Projetar e implementar uma Educação Infantil de qualidade exige garantia de financiamento e recursos para a melhoria da estrutura física das instituições, realização de concursos públicos para profissionais capacitadas, oferta de formação

4 Depois de muitos embates em diversos estados sobre a data de corte para ingresso no ensino Fundamental, em 2018 o Supremo Tribunal Federal definiu que deveria ser seguida a orientação do Conselho Federal de Educação, que estipulava a data de 31 de março para a criança completar 6 anos e ser matriculada no primeiro ano.

continuada considerando as especificidades de cada grupo de crianças e as características de seu desenvolvimento, dentre outros aspectos.

Em muitos municípios, a prioridade continua a ser o Ensino Fundamental, e a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, recebe uma parcela menor de investimentos, configurando um contexto de falta de vagas, precariedade na estrutura física das instituições (algumas sem parque ou brinquedos), profissionais com pouca ou nenhuma formação específica, comprometendo a implementação das leis o que faz parte do contexto da prática. A focalização em um grupo, em função da obrigatoriedade, se intensificou com a Lei n. 12.796, que indicou a necessidade de matrícula na pré-escola das crianças de 4 e 5 anos de idade.

DO DIREITO À OBRIGATORIEDADE DO ENSINO NA PRÉ-ESCOLA

Em 2013 a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013a) incluiu parte da Educação Infantil, a pré-escola, como obrigatória, sendo dever das famílias a matrícula das crianças e do Estado a oferta das vagas. Isso já estava indicado na Emenda Constitucional n. 59, de 2009 (BRASIL, 2009b), e foi regulamentado pela referida legislação, com prazo até 2016 para os sistemas de ensino se adequarem. A Lei modificou o Artigo 4º da LDBEN n. 9394, inciso I, o qual passou a vigorar como “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2013a).

A lógica das políticas que ampliam a obrigatoriedade do ensino para as crianças da Educação Infantil tem encoberto em seus objetivos o combate à pobreza e também a tentativa de elevação dos índices de aprendizagem no Ensino Fundamental. Desse modo, essa expansão é forjada por meio de modelos que minimizam os investimentos públicos, pois eles são direcionados às crianças maiores (ROSEMBERG, 2002).

Como consequência, a tentativa de universalizar o acesso para as idades próximas ao Ensino Fundamental traz em seu bojo a intenção de aumentar o sucesso escolar posterior, objetivo que pode comprometer a valorização da infância e suas capacidades no presente. Ressaltamos que o intuito de debater esse aspecto não significa opor-se à obrigatoriedade, mas sim refletir sobre suas intencionalidades e desdobramentos uma vez que é inegável a importância de garantir a efetivação do direito à educação. Como lembram Pinazza e Santos (2016, p. 38), “O que à primeira vista poderia parecer uma ação favorável à ampliação do acesso das crianças à educação é vista com grande desconfiança por especialistas do campo da Educação Infantil, a começar pelo fato de ter sido mais uma medida governamental que preteriu do debate”. As autoras também destacam:

Ao mesmo tempo que esses argumentos revelam uma defesa da educação pré-escolar, fica claro que a pré-escola aparece como um antídoto ao insucesso escolar, decorrente das precárias circunstâncias familiares e socioeconômicas. Há uma ten-

dência em atribuir uma função compensatória e, portanto, redentora dos males do ensino primário (p. 32).

Contraditoriamente, as experiências demonstram que garantir o ingresso dos pequenos na Educação Infantil pode levar à escolarização precoce das crianças. Para Pinazza e Santos (2016), a ampliação da obrigatoriedade não foi suficiente para superar os tensionamentos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que a identidade tanto de uma como de outra não foi criada. Além disso, também não foi capaz de resolver os problemas do fracasso escolar ou solucionar o problema da desarticulação entre as etapas da Educação Básica.

Além disso, é necessário atentar para a diferenciação entre os conceitos de universalização e obrigatoriedade. Em primeiro lugar, universalizar significa “[...] ato ou efeito de tornar-se comum, universal, geral. Corresponde à meta da educação para todos” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 127). Portanto, universalizar a oferta da Educação Infantil significa que todas as crianças têm garantido o acesso e permanência nas instituições educativas, o que demanda do Estado a obrigação em criar vagas para todas as crianças de 0 a 5 anos. Contudo, como lembra Morgado (2016), ofertar vagas, não significa que o direito das crianças está concretizado, sendo importante um atendimento de qualidade em que ações de educação e cuidado sejam somadas à oferta.

A obrigatoriedade é definida por Cury e Ferreira (2010) por sua relação com o direito à educação, ou seja, temos ao mesmo tempo uma obrigação e um direito, mesmo que os termos tenham surgido em momentos diferentes no processo histórico. Os autores, em seu estudo sobre o direito à educação, também destacam que ele se difere dos demais direitos dos cidadãos (habitação, saúde, alimentação, etc.) uma vez que esses são conferidos às pessoas quando solicitados e a educação não; é um direito que vem acompanhado do dever de matrícula e frequência. Segundo eles a educação, quando obrigatória, não oferece às crianças condição de negociação, evidenciado que é um direito e ao mesmo tempo uma obrigação, pois ao direito de educar por parte do Estado corresponde a obrigatoriedade de frequência para as crianças e jovens.

Cabe observar que o direito à educação para todas as crianças, ao longo dos anos, foi se efetivando a determinadas parcelas dessa população, passando à obrigatoriedade para uma parte delas. Por consequência, essa discussão tornou-se pertinente tanto para o campo educacional quanto para o jurídico (CURY; FERREIRA, 2010). Para algumas crianças o direito torna-se concreto a partir de medidas jurídicas que são tomadas pelo Ministério Público quando acionado pelos pais que demandam as vagas.

A legislação, ao ampliar a obrigatoriedade do ensino e indicar dois anos da Educação Infantil como obrigatórios (pré-escola), trouxe aos pesquisadores a preocupação com o desamparo ao atendimento das crianças de até 3 anos (creche), para as quais não há obrigação de matrícula, mas permanece o dever do oferecimento do serviço. Ao mesmo tempo que a ampliação pode atender ao princípio do direito à educação, ela prioriza o grupo

etário mais próximo ao Ensino Fundamental, condição que merece ser acompanhada em suas intencionalidades e desdobramentos.

Ao focalizar a obrigatoriedade em parte da Educação Infantil a Lei trouxe um conjunto de questionamentos que precisam ser considerados. Breda (2016) avalia que ambas as faces dessa focalização podem representar retrocessos, pois por um lado as crianças de 4 e 5 anos podem ter usurpadas sua infância no atendimento em um ambiente inadequado, por outro, as crianças de 0 a 3 anos podem ser privadas da Educação Infantil por falta de vagas.

Sob essa mesma ótica, Carvalho e Fochi (2016) destacam que a Educação Infantil corre o risco de perder suas especificidades caso seja negligenciada em razão do atendimento obrigatório. Isso inclui a separação entre creche e pré-escola e o perigo de antecipação de práticas de alfabetização, que inclusive já se mostraram inadequadas para o Ensino Fundamental, dentre outros aspectos.

No Paraná a Deliberação n. 02 indica normas e princípios para essa etapa do ensino a serem seguidas por todas as instituições públicas ou privadas. As especificações contidas nessa Deliberação tratam da finalidade e objetivos da Educação Infantil, da organização e estrutura, do Projeto Político Pedagógico, dos espaços, das instalações e dos equipamentos necessários para esse atendimento, com destaque também para a formação mínima exigida para os profissionais que atendem as crianças nessa fase. Esse instrumento de regulamentação tornou-se o principal esteio para o trabalho dos técnicos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), os quais são responsáveis por avaliar os pedidos de criação de instituições e renovação de autorizações de funcionamento (PARANÁ, 2014).

A ampliação da obrigatoriedade do ensino e outros aspectos que são derivados de legislações e impulsionam as políticas educacionais merecem ser analisados, desde sua concepção até implementação. Na sequência, refletimos sobre os desdobramentos da obrigatoriedade no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos Planos Municipais de Educação (PMEs).

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO PNE AO PME

Reconhecer o papel do PNE, seu impacto nos PMEs e como estão são concebidos, organizados e incluem a Educação Infantil torna-se importante uma vez que a obrigatoriedade do ensino traz consigo o dever do poder público de oferecimento do serviço. Isso já estava posto desde a Constituição de 1988, articulado ao direito de todas as crianças à Educação Infantil, mas desde a legislação de 2013 tende a assumir novos contornos. A partir da EC n. 59 o PNE foi alterado de uma disposição transitória da LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996) para uma exigência constitucional, com validade para um período de dez

anos e tornando-se base para os Planos Plurianuais (PPA)⁵. Além disso, o PNE representa o eixo que sustenta a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), com a difícil tarefa de prever nos orçamentos federais, do Distrito Federal e dos municípios, um valor do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à execução dos planos.

A concepção do PNE é fruto de intensos debates e articulações, que tiveram seu início datado em 1932 por iniciativa do Conselho Nacional de Educação, porém as ideias propostas nesse momento não foram contínuas devido às questões políticas e organizacionais do país. Embora o PNE tenha sido apresentado em 1962, como ação empreendida pelo Ministério da Educação e Cultura, foi somente em 1967 que surgiu como proposta de lei, contudo ainda sem obter êxito em sua concretização.

A passos lentos, o PNE tomou formato de lei em 1988, com a CF, cujo texto original estabelecia:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. melhoria da qualidade do ensino;
- IV. formação para o trabalho;
- V. promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Pela EC n. 59 o Art. 214 foi alterado, sendo estabelecido que o PNE deveria ser reorganizado a cada dez anos e, além disso, indicando a aplicação de recursos públicos para a sua implementação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. melhoria da qualidade do ensino;
- IV. IV- formação para o trabalho;
- V. promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009b) (grifo nosso).**

5 Documento no qual se expressa a forma de organização e viabilização de uma política pública. Sobre isso ver <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/planejamento-governamental/plano-plurianual-ppa/o-que-eacute-o-ppa>.

O PNE indica a necessária cooperação entre os sistemas de ensino, e embora haja a definição das responsabilidades não existem regras para essa parceria. A partir disso, o ‘jogo de empurra’ entre os setores responsáveis pela gestão pública começa a mudar, mas ainda assim, isso resulta na descontinuidade das políticas, em que recursos insuficientes desarticulam os programas para a Educação Básica (BRASIL, 2014a). Compreendemos, então, que a cooperação dos entes federados é fundamental para a continuidade das políticas, ou seja, a efetivação do contexto da prática.

O PNE, fruto do envolvimento de diversos atores nas discussões e decisões, teria o propósito de impulsionar a concretização das propostas e diretrizes discutidas em políticas públicas educacionais. Como argumenta Arelaro (2016, p. 136), contudo, historicamente os governos não têm levado a sério o que é proposto, muitas vezes ignorando as reflexões produzidas na coletividade. Com relação à história mais recente, o governo federal encaminhou uma proposta de PNE ao Legislativo em 2010 (ano em que findava o Plano anterior) com muitos aspectos que não haviam sido discutidos nos debates regionais, incluindo o favorecimento ao setor privado e a falta de diagnóstico da situação educacional do país. Num jogo de impasses, o plano não foi aprovado em 2010, o que só aconteceu em 2014.

Com vigência até 2024, o PNE sob a Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014a, p. 9-10) pode ser dividido em grupos de metas as quais são descritas em seguida. As metas estruturantes zelam “[...] para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais”. Neste grupo, dentre outras⁶, se inclui a Meta 1, específica para a Educação Infantil

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014a).

O segundo grupo de metas busca a redução da desigualdade e a valorização da equidade⁷ e o terceiro grupo a valorização dos profissionais da educação⁸. Dentre os desafios propostos pelo PNE estão o monitoramento da sua execução e o cumprimento das metas, responsabilidade que fica a cargo do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, Comissão de Deputados e Senadores, cujos resultados deverão ser divulgados e analisados, com vistas a orientar políticas públicas e, se necessário, revisão dos investimentos (BRASIL, 2014a).

6 Inclui ainda as Metas 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11.

7 Metas 4 e 8.

8 Metas 12, 13 e 14.

Segundo o monitoramento do PNE⁹ as metas a curto prazo, aquelas que previstas para o ano 2016, não foram alcançadas, e algumas das metas a longo prazo já estão avançadas nas suas estratégias. A meta 1, indicador A, das matrículas na pré-escola, alcançou 91,5% de 100% previsto para 2016, o indicador B do atendimento em creche, que prevê 50% até 2024, tem o percentual de 31,9% atingido.

O PNE traz também as suas prioridades. Como já expusemos antes, a Educação Básica abrange o atendimento às crianças desde 1 ano incompleto até os 17 anos, por esse motivo seria prioridade a universalização a todas as faixas etárias. Contudo o PNE, assim como a CF de 1988 e a LDBEN n. 9394, priorizam o atendimento dos 4 aos 17 anos, deixando em segundo plano as crianças até os 3 anos de idade.

Com a aprovação do PNE em 2013, os estados e municípios precisavam elaborar os seus Planos Estaduais de Educação (PEEs) e Planos Municipais de Educação (PMEs) em caráter de urgência, haja vista a aprovação tardia do PNE. O prazo para a elaboração dos PMEs era de 1 ano após a aprovação do PNE e para isso os envolvidos precisavam coletar dados, pesquisar, estudar, consultar a população sobre o tema, mais do que isso, deviam ter como objetivo nessa tarefa tornar o PMEs um documento do seu município e não somente da Secretaria Municipal de Educação (BRASIL, 2014c). Os trâmites em relação à elaboração do PEE seguem os mesmos moldes.

O PME pode ser sintetizado como um projeto de educação de cada município, que inclui não só as secretarias municipais, mas toda a sociedade. Nesse sentido, o documento deve expressar as necessidades e as capacidades referentes à Educação Básica, pois a execução eficaz do PME depende desse diagnóstico e do dimensionamento das demandas educacionais em função das condições de investimentos das prefeituras e, por consequência, dos investimentos estaduais e federais. Nos municípios, o financiamento do PME deve estar articulado ao PPA, à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)¹⁰, à Lei Orçamentária Anual (LOA)¹¹ e ao Plano de Ações Articuladas (PAR)¹² (BRASIL, 2014c). A ampla discussão, nesse processo, é imprescindível para enriquecer o documento e fazer dele um projeto que ultrapasse os interesses políticos de determinados setores, pois conforme o Ciclo de Políticas, a etapa de elaboração é influenciada pelos grupos envolvidos no processo.

Sobre os PMEs, Souza e Alcantara (2017) apontam que não há muitas pesquisas a respeito do conteúdo desses documentos, sendo que a maioria delas examina se existe a

9 Dados de dezembro de 2018 disponíveis em <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>.

10 A LDO estabelece as metas e prioridades para o exercício financeiro de cada ano. Sobre isso ver: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/leis-e-principios-orcamentarios/o-que-e-lei-de-diretrizes-orcamentarias-ldo>.

11 A LOA abriga a previsão das despesas públicas. Sobre isso ver: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/leis-e-principios-orcamentarios/o-que-e-lei-orcamentaria-anual-loa>.

12 Plataforma para avaliação e monitoramento das políticas públicas. Sobre isso ver: <http://portal.mec.gov.br/par>.

participação democrática no processo de construção e, uma minoria, dedica-se à análise do conteúdo ou à avaliação dos PMEs. Estes, por sua vez, precisam incluir a Educação Infantil, sendo explicitadas as intenções dos gestores municipais para essa etapa e, no caso da obrigatoriedade do ensino, elencar metas e estratégias que atendam o direito das famílias e cumpram com a obrigação do poder público.

Como já mencionamos, as boas intenções não são suficientes para que um Plano de Educação se efetive. A influência dos atores do ciclo de políticas, principalmente o Estado e sua relação com o capitalismo, fragilizam a ideia de plano, isso porque a legitimação e reprodução do capital se sobrepõem às ações de atendimento à necessidade da maioria da população. As ações, mesmo que parciais, voltadas às políticas sociais são influenciadas pelo capitalismo e, nesse sentido, um Plano de Educação não terá sucesso na sua implementação se estiver desvinculado de outras medidas dirigidas ao enfrentamento dos problemas sociais que impactam no âmbito educativo, tais como desemprego, falta de moradia adequada, condições básicas de saúde, sistema de saúde pública de qualidade, dentre outros (DAVIES, 2016).

Para a organização do processo de elaboração do PME o Ministério da Educação e Cultura apresentou um Caderno de Orientações (BRASIL, 2014b), com o objetivo de auxiliar as equipes nessa tarefa. Com base nesse caderno, elencamos as cinco etapas sugeridas para a elaboração dos PMEs, as quais os Técnicos Pedagógicos dos NREs devem acompanhar.

Para a primeira etapa – definir e distribuir responsabilidades - os municípios deveriam atribuir competência para a elaboração a mais alguma instância além da Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, Conselho ou Fórum Municipal de Educação para compor a Comissão Coordenadora. Nos casos em que não haja Fóruns ou Conselhos instituídos, pode-se nomear outros representantes, como professores, responsáveis por outras secretarias, vereadores, etc. Determinada a Comissão de coordenação, parte-se para a nomeação¹³ da Equipe Técnica, formada também por diversos representantes da sociedade, à qual confere-se o trabalho de elaboração do documento base que servirá para ampla discussão na sociedade.

A segunda etapa – elaboração do documento-base – deve levar em consideração três aspectos importantes: um diagnóstico com a real descrição do cenário do município para compreensão das condições em que a educação se encontra, um conjunto de metas e estratégias atreladas ao PNE e ao PEE, construídas a partir do diagnóstico e, por fim e não menos importante, um conjunto de indicadores com os responsáveis pelo seu monitoramento e avaliação, de forma que sejam avaliados periodicamente e não somente ao final da década. No caso da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola, seriam necessários

13 A nomeação pode ser formalizada por Portaria, Decreto, Instrução Normativa ou outro ato legal publicado no Diário Oficial (BRASIL, 2014b).

dados sobre número de vagas ofertadas, demanda, instituições e sua estrutura física e profissionais, dentre outros aspectos.

Na terceira etapa – promoção de amplo debate – o documento-base deve ser analisado, debatido e reorganizado após a discussão com a comunidade local. Para isso, os gestores das Secretarias de Educação precisam divulgar a agenda de trabalho de modo a favorecer a participação do maior número de pessoas possível nas discussões e, conseqüente, aprimorar o documento-base. Podem, por exemplo, ser realizadas audiências públicas convidando a população, especialmente as famílias cujas crianças estão em idade de frequentar a Educação Infantil, para expor suas demandas, dificuldades enfrentadas e ouvir as propostas da equipe de trabalho. Esta participação dos responsáveis precisa considerar não só as crianças da pré-escola, mas também da creche as quais não podem ser negligenciadas.

A quarta etapa – redigir o projeto de lei – acontece após as contribuições dos cidadãos. Examinado o documento-base e sendo viáveis as adequações, a versão final deve ser encaminhada ao Poder Executivo, que por sua vez elaborará um Projeto de Lei (PL), seguindo os moldes do que fora apresentado do PNE, e enviará para apreciação da Câmara de Vereadores. Nesse PL devem constar o diagnóstico da educação no município, as formas de monitoramento e avaliação, assim como as metas e estratégias anexas ao documento.

A quinta e última etapa – acompanhar o trâmite do PL na Câmara de Vereadores – é o momento em que a Comissão Coordenadora participa também. Nesse período, o PL é apreciado pelos vereadores, que podem, junto à Comissão, promover debates sobre os diversos temas em questão. Após isso, o PL volta ao Executivo para a sanção da lei, que mesmo em etapa final poderá ter vetos em seus artigos (BRASIL, 2014b).

Os passos para esse processo de elaboração dos PMEs são carregados de responsabilidades e delas dependem a organização da educação de cada município, assim como a transparência nos dados apresentados e a consonância das metas e estratégias projetadas com as condições de execução, as quais propiciarão diversas conquistas para esse campo. O ciclo de políticas denomina esses passos como contexto da prática, ou seja, a elaboração do documento, no entanto, a qual continua sendo influenciada pelos atores que participaram do contexto de influência.

Destacamos também que os municípios são responsáveis pelas metas referentes à Educação Básica, e por esse motivo, embora haja cooperação dos outros entes federados, à esfera municipal é atribuída a maior destinação de recursos para o alcance dos objetivos, condição que se aplica diretamente à Educação Infantil.

Retomando o PNE, a Meta 1 inclui a tarefa de fazer cumprir a obrigatoriedade, sendo dezessete as estratégias articuladas: Metas de expansão; Combate à desigualdade; Demanda; Consulta pública da demanda; Rede física; Avaliação; Oferta de atendimento em creche por dependência administrativa; Formação de professores; Pesquisa; Atendimento

em comunidades indígenas, quilombolas e do campo; Atendimento educacional especializado; Apoio às famílias; Padrões nacionais de qualidade; Monitoramento do acesso e da permanência; Busca ativa; Levantamento da demanda; Tempo integral (BRASIL, 2014c).

A partir dessas estratégias cada município deveria estabelecer ações específicas e possíveis de serem realizadas na sua instância, uma vez que o PNE parte de indicações gerais. Observando-as constatamos que, comumente, os municípios se preocupam em abrir as vagas, ficando comprometidas outras questões envolvidas no atendimento de qualidade. Como já referido por alguns autores (BARBOSA; CAMPOS, 2016; LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016; CARVALHO; FOCHI, 2016; PINAZZA; SANTOS, 2016), a Lei traz a indicação da obrigatoriedade, mas as implicações práticas da implementação têm revelado um contexto de recuo nos direitos, com estruturas de atendimento inadequadas, profissionais sem formação específica e práticas pedagógicas focadas em processos escolarizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil brasileira tem uma história recente de participação nas políticas públicas educacionais, condição que coloca o direito à educação num lugar de fragilidade. Se avançamos no discurso legal que afirma esse direito à todas as crianças, embora a elaboração dos textos responda e seja influenciada, muitas vezes, por interesses econômicos, temos no contexto da prática um conjunto de desafios ainda a serem superados. No que diz respeito à obrigatoriedade do ensino, que inclui parte da Educação Infantil, ela não pode ser vista apenas como obrigação da família de formalizar a matrícula de seus filhos, mas essencialmente como um dever do poder público de ofertar as vagas.

O compromisso político com as crianças pequenas, com a infância, precisa extrapolar o texto da lei e efetivar-se, em contextos que de fato cumpram com os objetivos e finalidades da Educação Infantil. Os planos nacionais, estaduais e municipais de educação são documentos importantes, com projeção de metas e estratégias necessárias, mas que carecem de melhor articulação para o alcance de seus propósitos. Nesse processo, a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais em defesa das crianças e seus direitos são imprescindíveis na luta pelas questões que são inegociáveis na educação das crianças pequenas, em especial, o direito à educação em contextos promotores de desenvolvimento por meio de experiências significativas ancoradas nas interações e brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L.R.G, Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ARELARO, L. Quem acredita que o PNE e o CAQ vão ser implantados? Algumas reflexões sobre a conjuntura. In: CRUZ, R. E.; SILVA, S. de O (Orgs.) **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito a educação**. Teresina: EDUFPI, 2016. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20A%20GEST%C3%83O%20POL%C3%8DTICA%20NACIONAL_E-BOOK.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

ARELARO, L. R.G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B.; O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BARBOSA, M. C. S.; CAMPOS, R. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/147>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dez. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a.

BRASIL. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013b. 132 p.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação**. Caderno de Orientações. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC; SASE), 2014b.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014c.

BREDA, B. O ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1516/1451. Acesso em: 10 set. 2016.

CAMPOS, R. **Educação Infantil e organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, R. Quando focalizar não é priorizar. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, EUA, v. 21, n. 18, mar. 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/996>. Acesso em: 07 dez. 2017.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>. Acesso em: 20 set. 2016.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/ususario/Downloads/729-2019-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DAVIES, N. **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito a educação**. Teresina: EDUFPI, 2016.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FLACH, S. de F; CALDAS, J de F. F. A garantia do direito à Educação Infantil para os filhos da classe trabalhadora nos Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 207-229, jan./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/about/contact>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referente à prática da análise políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, v. 21, p. 212-259, jun. 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 14 set. 2017.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J. M. de A.; SAPELLI, M. L. S. Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, Maringá, n. 6, v. 2, p. 84-97, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947>. Acesso em: 13 set. 2016.

MOREIRA, J. A. S., LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MORGADO, S. P. **Políticas de educação infantil no Brasil**: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO. 2016, 216f. [Tese] Doutorado, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Suzana%20Pinguello%20Morgado.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PARANÁ. Deliberação n. 02/2014: **Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná**. Conselho Estadual de Educação – CEE, 2014. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del_02_14.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

PINAZZA, M. A.; SANTOS, M. W dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'? **Textura**, Canoas, 18(36), p. 22-43, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1741>. Acesso em: 20 set. 2016.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a02n115.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

SOUZA, D. do B; ALCÂNTARA, A. B. (Des)vinculações de Planos Municipais de Educação metropolitanos com outros instrumentos de gestão local da educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 711-726, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604144540>. Acesso em: 20 dez. 2017.