

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

Tendências Analíticas Acerca da Obrigatoriedade da Pré-escola: 10 anos da Promulgação da EC nº 59/09

Denise Madeira de Castro Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2003>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- O autor submissor declara que todos os autores responsáveis pela elaboração do manuscrito concordam com este depósito.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa estão descritas no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores estão incluídas no manuscrito.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que caso o manuscrito venha a ser postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo estará disponível sob licença [Creative Commons CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-03-18

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-03-24

ARTIGO

TENDÊNCIAS ANALÍTICAS ACERCA DA OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA: 10 ANOS DA PROMULGAÇÃO DA EC Nº 59/09

Denise Madeira de Castro e Silva

Doutorado em Educação (UNISINOS)

Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7401-3133>

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo produzir uma interpretação das análises oriundas de pesquisas publicadas em periódicos, teses e dissertações acerca da temática da obrigatoriedade da pré-escola, no período compreendido entre 2010 a 2020. Trata-se de um estudo teórico que buscou por intermédio do estudo sistemático dessa produção ir além de encontrar recorrências quantitativas, sendo assim, a interpretação permitiu delinear três tendências analíticas de forma qualitativa. A primeira refere-se à discussão de que a obrigatoriedade da pré-escola veio no bojo de outras leis que ampararam o ensino fundamental de nove anos e, por conseguinte, o encurtamento do período dedicado à educação infantil e às questões que envolvem o exercício de vivência do direito à infância das crianças. A segunda relaciona-se às agendas dos organismos multilaterais que buscam por intermédio do status conferido a determinadas evidências científicas, sobretudo àquelas advindas das neurociências, vincular a frequência na pré-escola a um bom resultado no ensino fundamental. A terceira apresenta as principais estratégias que os municípios lançaram mão para o alcance da universalização da pré-escola, entre elas o aumento dos convênios, a inserção de turmas de pré-escolas em escola de ensino fundamental, a oferta em turno parcial e a privatização da educação.

Palavras-chave: Educação infantil, obrigatoriedade da pré-escola, políticas educacionais.

ANALYTICAL TENDENCIES OF THE COMPULSORY PRESCHOOL: 10 YEARS OF THE APPROVAL OF LAW EC 59/09

ABSTRACT:

This article aims at producing an interpretation of analysis from researches published in journals, thesis, and dissertations concerning the topic of compulsory preschool between 2010 and 2020. It is a theoretical study which, through the systematic study of this production, attempted to find quantitative recurrences. Thus, the interpretation allowed to outline three analytical tendencies in a qualitative way. The first one refers to the discussion that compulsory preschool was established amid other laws that established nine years of elementary school and, consequently, the reduction of the time dedicated to preschool and to the questions concerning the children's right to live childhood. The second one is related to the agenda of multilateral organisms which, through the status granted to certain scientific evidence, above all those from neuroscience, attempt to link the frequency at preschool to good results in elementary school. The third one presents the main strategies cities have given up in order to universalize preschool. Among them, the increase of

partnerships, the creation of preschool classes in elementary schools, the offer of part-time schools and the privatization of education.

Keywords: Early childhood education, compulsory preschool, educational policies.

TENDENCIAS ANALÍTICAS SOBRE LA OBLIGATORIEDAD DE LA PREESCUELA: 10 AÑOS DE LA ENMIENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/09

RESÚMEN:

Este artículo tiene el objetivo de producir una interpretación de los análisis de investigaciones sobre la obligatoriedad de la preescuela publicadas en periódicos, tesis y tesinas entre 2010 y 2020. Es una investigación teórica que buscó, por medio de un estudio sistemático de esta producción, ir más allá de encontrar incidencias cuantitativas, permitiendo delinear tres tendencias analíticas de forma cualitativa. La primera se refiere a la discusión de que la obligatoriedad de la preescuela surgió en leyes que sostienen la enseñanza primaria de nueve años y la reducción del periodo dedicado a la educación infantil y a las cuestiones que involucran el derecho de los niños a vivir la infancia. La segunda se relaciona a las agendas de organismos multilaterales que buscan, por intermedio del estado conferido a determinadas evidencias científicas, principalmente a aquellas que provienen de las neurociencias, asociar la frecuencia en la preescuela a un buen resultado en la enseñanza primaria. La tercera presenta las estrategias utilizadas por las ciudades para alcanzar la universalización de la preescuela, como el incremento de convenios, la inserción de grupos de preescuela en escuelas de enseñanza primaria, la oferta en turno parcial y la privatización de la educación.

Palabras clave: educación infantil, obligatoriedad de la preescuela, políticas educacionales.

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade da pré-escola trazida pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/09 (BRASIL, 2009a) ratificada pela Lei Federal nº 12.796 (BRASIL, 2013) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) tornou compulsória a educação básica e gratuita dos quatro aos 17 anos. Desde então, a obrigatoriedade da pré-escola vem sendo acompanhada por pesquisas que apontam uma possível mudança estrutural na identidade da educação infantil (EI) (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; BARBOSA; MOMMA-BARDELA, 2017; CAMPOS, 2011; CAMPOS, 2016; CAMPOS; BARBOSA, 2016; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011; PINAZZA; SANTOS, 2016). Uma das razões apontadas nestas pesquisas é que as práticas consideradas escolarizantes próprias da cultura escolar do ensino fundamental (EF) vem sendo cada vez mais empregadas em toda etapa da EI (CORREA, 2011). Outro aspecto distinguido é uma possível fragmentação entre creche e pré-escola, já que a educação das crianças bem pequenas e bebês foi a única que ficou de fora do escopo da obrigatoriedade escolar (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

A EC nº 59/09 em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) que prevê a universalização da pré-escola, determinou como prazo para o cumprimento deste intento o ano de 2016. A obrigatoriedade preconizada foi vista com ressalvas por estudiosos da área, uma vez que a inclusão das crianças de quatro e cinco anos na educação obrigatória não era uma reivindicação dos movimentos sociais, professores ou famílias, já que as pautas das lutas em prol do aumento do número de vagas para EI se pautavam na garantia do acesso. Para os pesquisadores não houve a salutar discussão com os atores envolvidos, sendo uma medida imposta que pode afetar toda a primeira etapa da educação básica não somente a pré-escola. (CAMPOS, 2011; FARENZENA, 2010; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Ademais, o direito à EI ultrapassa a necessidade da família trabalhadora, sua afirmação para a ampliação de vagas dialoga com as transformações da sociedade hodierna. A especificidade da EI como primeira etapa da educação básica, reside em dois eixos que deveriam mobilizar as propostas pedagógicas que são a complementaridade e a continuidade. O entendimento da creche e da pré-escola como segmentos pertencentes a uma única etapa, chamada de EI, requer a continuidade das propostas desenvolvidas entre uma e outra de forma complementar e não preparatória à etapas ulteriores. (BRASIL, 2009b). De acordo com Corsino e Branco (2016, p. 133):

A obrigatoriedade escolar aos quatro anos traz indagações tanto para a Educação Infantil – creche e pré-escola – quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo reflexões e ações também no campo de projetos curriculares. Discutir especificidades de cada etapa, numa perspectiva de verticalidade, sem acentuar as fragmentações é um grande desafio.

Assim, o contexto da aprovação da EC nº 59/09 trouxe, por um lado, discussões acadêmicas sobre os prováveis impactos da obrigatoriedade da pré-escola para toda etapa da EI e, por outro, exigiu ações concretas dos municípios para o alcance da universalização prevista na legislação. Passados mais de 10 anos da promulgação da EC nº 59/09, propomos, neste artigo, produzir uma interpretação das análises oriundas de pesquisas publicadas em periódicos, teses e dissertações, acerca da temática da obrigatoriedade da pré-escola, no período compreendido entre 2010 a 2020. O objetivo de estudar sistematicamente essa produção foi o de ir além de encontrar recorrências quantitativas, sendo assim, a interpretação permitiu delinear três tendências analíticas de forma qualitativa. A primeira refere-se à discussão de que a obrigatoriedade da pré-escola veio no bojo de outras leis (BRASIL, 2005, 2006) que ampararam o EF de nove anos e, por conseguinte, o encurtamento do período dedicado à EI e as questões que envolvem o exercício de vivência do direito à infância das crianças. A segunda relaciona-se às agendas dos organismos multilaterais que buscam por intermédio do *status* conferido a determinadas evidências científicas, sobretudo àquelas advindas das neurociências, vincular à frequência na pré-escola a um bom resultado no EF. A terceira apresenta as principais estratégias que os municípios lançaram mão para o alcance da universalização da pré-escola, entre elas o aumento dos convênios, a inserção de turmas de pré-escolas em escola de EF, a oferta em turno parcial e a privatização da educação.

REVISÃO DE LITERATURA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os desafios impostos pela EC nº 59/09, optou-se por realizar a revisão de literatura pesquisando nas Bases de Dados de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também na rede Scientific Electronic Library Online (SCIELO). O período eleito para a busca dos descritores nas bases de dados referidas compreende de 2010 a 2020. Essa escolha temporal se justifica em razão da EC nº 59/09 datar de novembro de 2009.

Inicialmente, os descritores escolhidos para a pesquisa na base de dados de Periódicos da CAPES foram: 1) “educação infantil” AND “obrigatoriedade”; 2) “educação infantil” AND “direito à educação” e 3) “educação infantil” AND “políticas públicas”. No momento da consulta, trocando o descritor “educação infantil” por pré-escola, não foram encontrados resultados.

Na base de dados da rede SCIELO a consulta precisou ser mais ampla para que a busca possibilitasse o maior número de artigos possíveis que viessem ao encontro do objetivo da pesquisa, razão pela qual as aspas não foram utilizadas. Os mesmos descritores anteriores foram aplicados, porém obtivemos poucos resultados. À vista disso, visando adensar a lista de artigos compatíveis com o tema, incluímos os descritores: 1) direito à educação AND pré-escola; 2) pré-escola AND obrigatoriedade; 3) direito à educação e 4) educação infantil.

Foram encontrados 29 artigos referentes ao tema da pesquisa na CAPES, enquanto que no SCIELO, 16. Um desses artigos constava em ambas as bases, por essa razão obtivemos

um total de 44 artigos. Após a busca, compusemos um quadro com uma lista anual contendo a referência bibliográfica completa. Nesse quadro, foram acrescentados dossiês temáticos e artigos que versavam sobre o interesse da pesquisa, mas não constavam nas pesquisas das bases consultadas. Assim sendo, chegamos a um total de 60 artigos.

As teses e dissertações também compuseram a revisão de literatura. Consultamos o portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com os mesmos descritores e período usados na pesquisa dos artigos de revistas. Essa busca permitiu encontrar um total de 15 teses e dissertações de diversas universidades e regiões do país.

Essas teses e dissertações compuseram o quadro geral de revisão de literatura, totalizando 75 materiais. Iniciou-se, assim, a leitura dos referidos artigos, teses e dissertações. Com a finalidade de registrar os principais conceitos e identificar a centralidade da discussão desse material, foram elaboradas fichas de leitura. A análise dessas fichas de leitura oportunizou a observância de três tendências recorrentes ao debate da obrigatoriedade da pré-escola, a saber: 1) Contexto da obrigatoriedade da pré-escola e o direito à infância; 2) Articulação entre EI e EF e a gramática dos organismos multilaterais e 3) Principais estratégias municipais para o alcance da universalização da pré-escola, que passaremos a apresentar nas próximas seções.

Cumprido salientar que os artigos, teses e dissertações estudados apresentavam uma ou mais dessas recorrências. Essas tendências foram definidas gradativamente e observadas nos textos lidos de forma convergentes, porém híbridas denotando a interface dos assuntos abordados. Podemos afirmar, assim, que essas tendências estão imbricadas, pois compõem a análise teórico-metodológica de seus autores.

CONTEXTO DA OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA E O DIREITO À INFÂNCIA

O direito à EI para todas as crianças do zero aos seis anos e a necessidade da expansão da oferta com qualidade, independente de classe social, fizeram parte de lutas históricas que envolveram diferentes segmentos da sociedade. Porém, essa realidade não se traduz no que concerne ao debate em relação à obrigatoriedade da EI. De acordo com as referências estudadas, a obrigatoriedade da EI é uma discussão recente pensada a partir de perspectivas de legisladores, sem a necessária reflexão de professores, autores, escolas, universidades que tradicionalmente tematizam os fundamentos vinculados à infância e as práticas pedagógicas para a faixa etária.

Na visão de pesquisadores (CAMPOS, 2011; FARENZENA, 2010; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011), a identidade da EI vem sendo redesenhada desde pela lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) que tornou obrigatório o ingresso da criança de seis anos no EF, sendo, posteriormente, a segunda etapa da educação básica ampliada para nove anos pela lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). Percebemos, nesse caso, um avanço da escola obrigatória sobre a EI (FERNANDES, 2016). A creche continuou a especificar a educação das crianças de zero a três anos e para a pré-escola houve uma redução de sua duração delimitada agora aos quatro e cinco anos de idade.

O reflexo mais evidente dessa ampliação da obrigatoriedade é a diminuição do tempo da pré-escola e a possível antecipação de práticas empregadas no EF para a EI (PINAZZA; SANTOS, 2016). Esse movimento recente na política educacional brasileira, na opinião de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), pode levar ao fim de uma das experiências que mais logrou êxito na história contemporânea da educação brasileira, a EI na faixa etária dos quatro aos seis anos, compreendida em um conjunto de práticas que propiciam uma organicidade pedagógica de valorização da infância.

Além da redução do período dedicado à primeira etapa da educação básica, uma possível cisão entre as duas subetapas, creche e pré-escola, pode acarretar um prejuízo pedagógico. Isso pode se acentuar ainda mais, pois a partir da EC nº 59/09 apenas a creche ficou de fora da ampliação da obrigatoriedade escolar. Nesse sentido, a obrigatoriedade parece acompanhar a forma internacional de compreensão dessa etapa educativa. Os organismos internacionais ratificam o

direito das crianças à educação, defendendo a institucionalidade educativa para a pré-escola e, programas de cuidado e assistência para a faixa etária da creche (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

A história do atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas no Brasil, segundo Souza e Perez (2017), foi marcada pela precariedade e pela desigualdade de acesso. As creches seriam destinadas aos mais pobres e vinculadas ao assistencialismo e a pré-escola seria baseada em modelos vanguardistas que atendiam as classes altas e médias: “[...] portanto, o atendimento oferecido à infância acontecia ora sob o viés da saúde, ora sob o da assistência social, ora sob o da educação”. (SOUZA; PEREZ, 2017, p. 289).

Desde a LDB nº 9394/96 a EI é considerada etapa inicial da educação básica, as creches foram paulatinamente desvinculadas dos órgãos assistenciais, colocando o período educativo dedicado à primeira infância numa posição de integralidade, sem diferenciação dos públicos assistidos em cada subetapa, dando um novo sentido ao atendimento das crianças dessa faixa etária. O binômio cuidado e educação tornaram-se indissociáveis. O campo da EI foi sendo pautado na afirmação da especificidade da área.

Campos (2011, p. 220), ao abordar a identidade da EI, destaca alguns consensos estabelecidos na área: 1) a própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas é que orienta sua especificidade; 2) educar e cuidar, de modo indissociável são os núcleos estruturantes das propostas curriculares e da prática docente em creches e pré-escolas e 3) o trabalho pedagógico nas escolas é desenvolvido em complementaridade com as práticas educativas e de socialização das famílias.

Partindo dessas especificidades que contribuem na caracterização da identidade da EI pode-se afirmar que, o modo de fazer o trabalho pedagógico busca que a creche e a pré-escola constituam um conjunto de práticas exequíveis em ambas, sem distinções entre as subetapas, e que sejam justificáveis pelas suas próprias propriedades e saberes desenvolvidos adequados à faixa etária, sendo inaceitável caráter preparatório.

Sendo assim, é recorrente nos estudos da área a preocupação com a garantia ao direito à infância em todos os processos de escolarização da criança, sobretudo na EI. O conceito de infância, nas palavras de Quinteiro e Carvalho (2015, p.128), refere-se à “[...] condição social de a criança viver esse período da vida (e não simplesmente como sinônimo de criança), diz respeito às condições materiais e ao processo histórico e cultural em que vive essa criança”. As autoras reivindicam o direito de as crianças viverem suas infâncias tanto na EI quanto no EF.

Essas premissas básicas da EI foram conquistadas a partir de lutas históricas e, por isso, levam especialistas desse campo de estudo a olharem com cautela a EC nº 59/09. Essas alterações podem contribuir, ainda mais, para um redimensionamento da permanência da criança por menos tempo na pré-escola. A entrada da criança em um EF de nove anos e a obrigatoriedade da pré-escola podem significar menos tempo dedicado à infância.

No sentido de redimensionamento da EI no que tange a seus anos de duração, Paula e Demech (2017) apresentaram a celeuma jurídica no estado do Paraná que envolveu a inclusão das crianças de seis anos no EF, em função de seu corte etário. Os resultados de suas pesquisas apontam para o fato de que, entre os anos de 2005 a 2015, houve um encurtamento da EI, devido ao fato de a legislação deste estado permitir a matrícula das crianças de cinco anos no primeiro ano do EF. A EI, nesse estado, ficou limitada a faixa etária do zero aos quatro anos de idade no período de realização da pesquisa desenvolvido pelas autoras. Nesse sentido, ganha destaque o afirmado por Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 74) lembrando que: “Em alguns municípios brasileiros, as crianças de 6 anos já estavam matriculadas no ensino fundamental desde a década de 1990, [...] tanto pela presença das classes de alfabetização quanto pela matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental”.

Fernandes (2014), ao debater a identidade da pré-escola e a obrigatoriedade de frequência, em tese de doutorado, verificou que o fato de as crianças cursarem mais cedo o primeiro ano e também a pré-escola não provocou discussões pedagógicas inovadoras, apenas

houve a antecipação daquilo que se fazia em anos subsequentes, por exemplo, as atividades comumente realizadas aos seis, a partir de então são disponibilizadas para os de cinco anos de idade. Portanto, a autora conclui que a captura da criança ao chamado *ofício de aluno* se concretiza.

Ao encontro de que a obrigatoriedade da EI não trouxe uma nova proposta pedagógica, apenas a antecipação cada vez mais cedo de práticas escolarizantes, colocando em risco o direito à infância, Correa (2011, p. 113) constata que:

Além dos clássicos exercícios de cópia, observamos que, em 2008 e 2009, em comparação com anos anteriores, aumentou o número de atividades ainda mais mecânicas, como aquelas em que o contorno pontilhado de uma letra ou de um número é oferecido à criança para que ela apenas passe o lápis por cima. Esses exercícios têm sido iniciados nos grupos de crianças de 3 anos.

Em 2013, a dissertação de mestrado defendida por Feliponi pretendeu apreender na proposta municipal de uma cidade do interior do estado de Santa Catarina as concepções de currículo, infância e criança frente à obrigatoriedade escolar. A análise de documentos oficiais permitiu a autora afirmar que, há o estímulo para o *ofício de aluno*. Nesse sentido, há um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que os documentos pretendem dar voz às crianças, lhes é imposto um modo de ser aluno, sem ter a participação das crianças na construção dos mesmos.

Ocorre que a ampliação e a obrigatoriedade de matrícula geraram uma redução do tempo destinado à EI e a não garantia das vivências próprias da infância. Soares (2015) enfatiza que o fato da ampliação da escolarização, ou seja, oportunizar mais educação não é sinônimo de uma melhor educação, pois assegurar o acesso à vaga não significa dizer que haverá permanência das crianças na escola e que a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem estará garantida.

Nesse sentido, Esteves (2017) ao comparar dados relativos ao rendimento dos estudantes Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a cobertura de atendimento na EI, especificamente nas regiões Nordeste e Sul que representavam índices inversos, respectivamente, baixo e alto, conclui que estar na escola não garante aprendizagem, mas as questões relativas à qualidade da vaga ofertada podem ser o diferencial nesses resultados. Farenzena (2010) observa que a educação obrigatória não foi negociada com a população, muito menos com as crianças, destaca que as condições de oferta e padrões de qualidade devem ser observadas.

A cisão entre creches e pré-escolas e a diminuição do tempo da EI como perda para as crianças, repercutindo no direito à infância e, também, no de suas famílias, foi salientado pelo viés do direito da mulher à cidadania em Momma-Bardela e Passone (2015). Apesar de haver a afirmação na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) de assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas, a alteração introduzida no texto constitucional pela EC nº 59/09, demonstra uma lacuna no atendimento ao direito à EI de zero a três anos, bem como o dever do Estado (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015).

A tendência de precarizar o atendimento das crianças de zero a três anos, associando-o à assistência social e reduzindo-o apenas ao cuidado, é uma realidade em vários países da América Latina, de acordo com estudos realizados por Campos (2011, p. 221-222):

Em estudo recente sobre a educação infantil em diversos países da América Latina, constatamos que o crescimento de matrículas nessa etapa educativa expressa uma dinâmica muito particular: observam-se uma crescente institucionalização da educação das crianças de quatro a cinco anos nos sistemas formais de ensino e uma crescente desinstitucionalização (ou informalização) da educação das crianças de zero a três anos, que passam a ser objeto de programas vinculados às políticas de combate à pobreza, permanecendo, na maioria dos países, sob a órbita dos órgãos de assistência social.

A institucionalização das crianças tem sido vista como imperativa e primordial tanto nos discursos políticos como na legislação, é o que constata D’Almeida (2014), ao realizar uma pesquisa documental em tese de doutoramento em relação à obrigatoriedade da EI, havendo um refinamento das técnicas de governo dos corpos infantis e de suas famílias, favorecido pela permanência prolongada em escolas de EI.

Em texto de Vieira (2011), também encontramos um alerta a respeito de um dos primeiros desafios a serem enfrentados a partir da EC nº59/09, qual seja, a garantia da concepção de EI, construída no Brasil nos últimos 30 anos, e a necessidade de assegurar a qualidade da vaga ofertada, sustentada por uma visão de criança considerada sujeito de direitos e produtora de cultura. Assim sendo, a autora argumenta que a universalização da pré-escola não pode ser alcançada apenas com a obrigatoriedade de as famílias matriculem seus filhos na EI, o Estado deve prover essas vagas e com qualidade.

As pesquisas aqui apresentadas colocaram em relevo questões muito caras para a área. A cisão entre creche e pré-escola, advinda de uma ruptura na concepção da EI como primeira etapa da educação básica, oportunizada pela EC nº 59/09, na qual torna obrigatória apenas a faixa etária compreendida entre os quatro e cinco anos, poderá ocasionar problemas de qualidade da oferta de vaga e, também, de investimentos públicos para àqueles que ficaram excluídos dessa obrigatoriedade. Além disso, o cotidiano das escolas infantis parece estar impregnado de trabalhos muito próximos dos realizados no EF, desse modo, as interações e brincadeiras previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EI (DCNEIs) (BRASIL, 2009c) podem encontrar-se, cada vez mais, secundarizadas, obliterando o direito à infância.

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL E A GRAMÁTICA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

O estudo aprofundado do material da pesquisa permitiu observar que a obrigatoriedade da pré-escola foi postulada baseada na consideração de que a frequência na EI possa colaborar no combate à pobreza e na preparação de etapas posteriores de escolarização, contribuindo assim ao controle social.

A gramática econômica, em nível mundial, considera o investimento na primeira infância condição à produção do futuro cidadão, suficientemente preparado ao ingresso no mercado de trabalho. Desde essa perspectiva, a infância das crianças mais pobres é considerada um espaço de risco social. Consequentemente, deve ser administrada por intermédio de programas governamentais e também pela ampliação da obrigatoriedade escolar, concepção adotada em documentos produzidos pelos organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM). (CAMPOS, 2011; CAMPOS, 2012; CAMPOS, 2016; CARVALHO, 2016).

A justificativa para a ampliação da obrigatoriedade escolar, desde a concepção de organismos multilaterais, está baseada em pesquisas de programas educacionais aplicados, principalmente nos Estados Unidos da América e também em países da Europa, de caráter longitudinal, que buscaram comprovar que a frequência na EI de qualidade e cuidados domiciliares possa ser balizadora de uma vida escolar exitosa em etapas subsequentes. As principais pesquisas citadas e comentadas por autores brasileiros nessa revisão de literatura foram: Early Head Start (EHS), Chicago Child Parente Centers (CPC), Abecedarian Program, High/Scope Perry Preschool, que forneceram a base teórica de importantes documentos e relatórios que visam nortear a EI em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil.

Sendo assim, Melhuish (2013, p. 127), ao responder o porquê da importância no investimento na primeira infância afirma que há inúmeras evidências que a frequência à EI pode evitar sobretudo aos mais pobres “[...] problemas físicos e mentais na idade adulta, mortalidade adulta, comportamento antissocial e criminoso, abuso de entorpecentes e baixos índices de alfabetização e rendimento acadêmico”. Assim, os programas governamentais são aferidos dentro

de uma lógica economicista, projetando a EI como estratégia de intervenção, especialmente destinada às camadas mais pobres da população dos países nos quais foram aplicados.

Por exemplo, projetos como Perry preschool, Abecedarian, Chicago child-parent centers, mostraram os possíveis benefícios da educação pré-escolar de alta qualidade para crianças afro-americanas pobres, e que o valor desses benefícios é muito maior do que o custo da pré-escola. No Perry preschool project os benefícios foram equivalentes à economia de 7 dólares para cada dólar gasto, quando as crianças chegaram à idade de 21 anos, e ao completarem 40 anos, a economia foi equivalente a 15 dólares para cada dólar gasto. (MELHUIH, 2013, p.128).

O prêmio Nobel em Economia do ano de 2000, James Heckman, citado por Campos (2011), Carvalho (2016), Melhuish (2013), Souza e Perez (2017) e Moss (2011) é considerado referência mundial para pensar a EI. Seus argumentos favoráveis à educação na primeira infância residem no fato de que o investimento realizado nesta faixa etária é economicamente compensado no futuro, “[...] representa, também, um investimento melhor do que os realizados em estágios posteriores da educação” (MOSS, 2011, p. 145).

Dessa forma, evitar-se-ia possíveis riscos sociais como a violência e a garantia de uma aprendizagem mais significativa voltada ao mercado de trabalho e, ainda, obter-se-ia resultados positivos nas avaliações de larga escala. Esses argumentos são construídos e sustentados a partir de estudos advindos das neurociências. Campos (2011, p. 221) afirma que as discussões atuais em relação à função da EI recaem “[...] sobre sua própria especificidade, sob o argumento de que a educação ‘precoce’ das crianças pobres é um meio mais eficaz para romper o ciclo da pobreza e melhorar a performance dos sistemas educacionais”.

Souza e Pérez (2017) destacam a influência das concepções de educação, de infância e de criança nas atuais políticas educacionais brasileiras advindas das neurociências, dos organismos multilaterais por intermédio de uma autoridade *técnico-científica* que parece renascer o discurso compensatório educacional: “A Educação Infantil mostrou-se um caminho para buscar compensar a carência das populações através, por exemplo, do combate à desnutrição e a preparação para o EF”. (SOUZA; PEREZ, 2017, p. 291).

Assim, a estratégia de universalização da educação visa à lógica das políticas redistributivas compensatórias, na visão de Campos (2013), que não atacam as causas estruturais da pobreza, sendo uma medida paliativa, fundamentada na ideia econômica de gastos mínimos no setor social.

As evidências de que a frequência na EI, especialmente na pré-escola, pode incidir positivamente no EF foi o foco de um estudo apresentado em Campos *et al.* (2011a), constando que: a frequência em uma pré-escola de qualidade pode levar a melhores resultados verificados na Provinha Brasil. Porém, Campos *et al.* (2011a, p.18) reforçam que “A oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida”.

Gardinal-Pizato, Marturano e Fontaine (2012) também analisaram os benefícios da frequência na EI e os resultados em provas e testes realizados do terceiro ao quinto ano de EF. Os resultados da pesquisa são sugestivos de um forte e duradouro impacto da EI na trajetória das crianças, mesmo quando dos dados da origem socioeconômica são desagregados.

Porém, esses benefícios do impacto da EI na vida escolar futura deveria colaborar para pautar as políticas públicas na oferta de uma escola que imprima qualidade ao trabalho pedagógico desenvolvido. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 75) alertam para o fato de que:

A educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar dispar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e

não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições. [...]. Antecipação instrucional? Práticas escolarizantes? Reforço escolar? Estas são algumas das questões que começam a habitar os planejamentos educacionais.

Assim, a obrigatoriedade da pré-escola vindo sendo associada a políticas focalizadoras em consonância com a orientação dos organismos internacionais com o objetivo de manter a hegemonia capitalista direcionadas à população pobre, pautada na produtividade econômica e coesão social e não como direito das crianças. (LAMARE, 2018).

Nesse sentido, Pinazza e Santos (2016) apontam alguns riscos da obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças na EI a partir dos quatro anos de idade. Destacam a reatualização da antiga cisão entre creches e pré-escolas e um processo de escolarização visando à antecipação e à preparação ao EF. As autoras afirmam que impor um ritmo, tempo e espaços similares ao da escola de EF não trará avanços porque antes de mais nada o formato dessa instituição escolar deve ser fortemente revisto. Salientam que a entrada da criança de seis anos no EF pode ser considerada uma experiência que demonstra que a antecipação da obrigatoriedade escolar pode ser muito problemática no Brasil, uma vez que não houve formação para os professores, tampouco preparação às escolas.

O estabelecimento de um projeto pedagógico em comum, que abarque a EI e o EF, no qual o respeito à infância e à formação humana possam alicerçar os fundamentos de um currículo que permita garantir as vivências e aprendizagens próprias de cada etapa, sem antecipações e preparações para o futuro escolar, são fundamentais para garantir a continuidade sem rupturas entre as etapas. (MOSS, 2013; QUINTEIRO; CARVALHO, 2015). O modelo de escolarização aplicado no Brasil está pautado em soluções prefixadas e previsíveis, por isso Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 82) afirmam que:

É urgente que as práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental se desloquem desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história. E que sejam delineadas estratégias de transição entre as etapas, cuja omissão se constitui em grave problema.

A dissertação defendida por Malta (2017) buscou verificar se a Lei nº 12.796/13 interferiu no currículo da escola de EI. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas nas quais os entrevistados diziam ser a brincadeira e as interações, tal como nomeia as DCNEIs, o eixo do currículo. A pesquisadora, ao analisar os planos de aula e as observações, verificou o descompasso entre o dito nas entrevistas e o realizado, verificando uma prática nitidamente de preparação ao EF. Nessas observações constatou a realização de atividades pedagógicas clássicas dos primeiros anos, entre elas a organização da sala de aula enfileiradas e inclusive testagens para a verificação do nível de alfabetização: “Verificou-se que se prioriza a preparação dos alunos para o Ensino Fundamental, com ênfase no trabalho com a linguagem escrita, visando à alfabetização”. (MALTA, 2017, p.132).

Marchetti (2015), em dissertação de mestrado, buscou entender as concepções de infância e educação de pais e professores a partir da obrigatoriedade da pré-escola em uma rede municipal. Suas conclusões se coadunam com a perspectiva de que a pré-escola deva preparar ao EF, na visão dos partícipes da pesquisa, pais e professores. Os pais evidenciaram forte preocupação com a preparação para o EF e consideraram a entrada da criança aos quatro anos excelente iniciativa, visando esse intento. As professoras não demonstraram grande preocupação com a repercussão da lei da obrigatoriedade, porque entendem que a qualidade da educação é reflexo do atendimento das famílias aos filhos. Os participantes não fizeram nenhuma menção em relação à creche, como se o direito à educação começasse aos quatro anos.

Desse modo, planejar a EI de qualidade sob o ponto de vista pedagógico e de infraestrutura, se faz necessário, uma vez que 72% das instituições pré-escolares brasileiras foram considerados inadequadas, é o que afirma a pesquisa de Kagan (2011). A autora destaca a importância dos elementos de infraestrutura das escolas, assim como põe em relevo a qualidade das interações entre adultos e crianças, como fortes indicadores de qualidade da escola de EI. Nesse sentido, Campos *et al.* (2011a, p. 31) reiteram que:

Além disso, os resultados da pesquisa reforçam que a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na EI, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos pelo estudo de qualidade apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como foi visto, essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da EI, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem que propiciam às crianças na continuidade de sua escolaridade.

Nos materiais estudados percebeu-se a convergência de que a literatura especializada na área confirma os benefícios da oportunidade de acesso à EI para a criança “[...] tanto no presente como em sua escolaridade futura, e esses efeitos são tão mais positivos quanto melhor a qualidade dessa educação e são mais significativos para as crianças mais pobres”. (CAMPOS *et al.*, 2011a, p. 29). Esses benefícios são enaltecidos em relatórios produzidos por organismos multilaterais que visam indicar políticas de cuidado e educação para as crianças pequenas, vislumbrando resultados de indicadores sociais e educacionais mais positivos. Nesse sentido, as neurociências são evocadas a dar sentido ao ethos da escola, buscando resolver problemas de aprendizagem e resultando em avaliações de larga escala com escore mais elevado.

À vista disso, há o risco da presença de um *dejà vu* (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 22). Em outras palavras, o retorno da educação compensatória, rechaçada nos anos 1980, a volta da demarcação da pobreza como sinônimo de risco social e a compreensão de que os projetos pedagógicos das escolas devam ser pautados na consideração de uma eventual falta das crianças de extratos sociais mais baixos (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015). Contudo, a questão da qualidade da oferta da EI é o diferencial para a produção de benefícios para a criança em médio e longo prazo. Considerando que os estudos brasileiros analisados (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010; BASSI, 2011; CAMPOS *et al.*, 2011a, 2011b; KAGAN, 2011) demonstram a falta de qualidade nas escolas de EI, há que se problematizar a obrigatoriedade da pré-escola a partir da lógica estabelecida sem a necessária preocupação com a infraestrutura, formação e carreira docente, que possa constituir um sistema preparado ao recebimento das crianças de quatro e cinco anos e da creche.

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS PARA O ALCANCE DA UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

Historicamente, o atendimento da EI foi sendo estruturado em diversos municípios brasileiros, prioritariamente, a partir de conveniamentos, que em alguns casos, datam do final da década de 1970, estabelecendo as parcerias público-privadas. Há distintas formas de conveniamento, tais como: cessão de prédio público, pagamentos de profissionais contratados pela instituição privada com recurso público e distribuição de merenda, entre outros. (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010; OLIVEIRA; BORGHI, 2013). Em relação à oferta da EI no contexto da obrigatoriedade escolar, Côco *et al.* (2015, p.79) salientam que:

No que tange à universalização da pré-escola, cabe reconhecer que a incorporação da faixa etária de 4 e 5 anos na educação obrigatória mobiliza empreendimentos por parte do poder público em apressar a universalização, assegurando um primeiro passo na garantia do direito à educação. Todavia, é importante avaliar as implicações em estabelecer distinções vinculadas à obrigatoriedade, uma vez que se estabelece um par entre oferta obrigatória pelo poder público e matrícula compulsória por parte das

famílias. Diante disso, move-se uma rede de pressão pela oferta que pode implicar em prioridade na oferta da EI na faixa da pré-escola em detrimento da creche (CAMPOS, 2012). Indicadores educacionais assinalam essa distância entre oferta destinada à faixa da pré-escola (com melhores indicadores) e à da creche.

Borghgi e Bertagna (2016), mostraram que, em 2013, existiam no Brasil 56.019 creches e 107.320 pré-escolas, responsáveis, respectivamente, pelo atendimento de 23,2% das crianças de zero a três anos e de 81,4% das crianças de quatro e cinco anos. Essas autoras afirmam que a ausência do Estado na oferta direta da EI colabora para que os municípios lancem mão de conveniamentos entre a esfera pública e a privada. Sugerem que a obrigatoriedade da pré-escola deixará ainda mais desigual a oferta das duas subetapas da EI, acarretando mais conveniamentos, sobretudo para a creche. Contudo, na pesquisa de Oliveira e Borghgi (2013) foram identificados diferentes arranjos entre o poder público municipal e as instituições privadas, incluindo entidades com fins lucrativos, diferenciando-se das tradicionais formas de convênios historicamente instituídas, verificando-se cada vez mais a privatização da educação, destacada também em Adrião (2018), Borghgi (2018) e Borghgi e Bertagna (2016).

Uma das formas usadas em redes municipais que denotam a privatização da educação é a adoção de sistemas apostilados de ensino (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010). Desse modo, o setor privado tem sua presença na elaboração da política educacional local por intermédio da venda de sistemas de ensino apostilados e adoção de tecnologias ou assessoria privada para orientar a gestão educacional dos municípios.

Em relação à assessoria na gestão pública prestada pelo setor privado é possível verificar princípios orientadores pautados em uma concepção gerencial de administração, baseado em aferição de resultados como indicador de qualidade educacional, papel central atribuído ao diretor escolar nos processos decisórios, sistema de monitoramento externo de avaliação e premiação pelos resultados positivos. (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010). As autoras afirmam que há a necessidade de

Atentar para a ampliação do atendimento à educação infantil, por meio de convênios com o setor privado, mais recentemente incorporando ONGs de distintos perfis ao conjunto das tradicionais instituições filantrópicas ou comunitárias. Tal movimento gera a dependência do setor público a uma rede privada, a qual, na esmagadora maioria dos casos, opera com um padrão de atendimento mais precário. (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010, p. 294).

Em 2015, Casagrande e Borghgi analisaram a oferta de EI à luz de parcerias público-privadas em 17 municípios de médio porte do estado de São Paulo (SP). O início dessas parcerias, reguladas por convênios, correspondeu com a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que levou a uma municipalização do EF sem precedentes no Brasil em detrimento da EI. Em relação ao formato do subsídio repassado a essas instituições, perceberam majoritariamente o valor *per capita*, aquele que é definido em função do número de alunos matriculados na instituição conveniada. Há ainda os formatos de subsídios que estabelecem valor fixo mensal ou anual. Esse repasse *per capita* pode ser realizado de duas maneiras: valor fixo de acordo com as matrículas ou *voucher*, que é o subsídio pago às famílias para a manutenção das taxas em escolas de sua escolha.

Quando os municípios utilizam essas formas de subsídios, as autoras destacam que se trata de financiamento e não da oferta de vaga pela municipalidade: “As propostas de *voucher* e *charter* são propostas de subsídio à demanda, ou seja, de financiamento à educação em função da procura e não da oferta”. (CASAGRANDE; BORGHI, 2015, p. 123). Asseveram que a consolidação dessas parcerias pode se transformar em algo que deixa de ser temporário e passa a soluções definitivas.

Assis, Aparício e Andrade (2015) realizaram um estudo com o propósito de analisar os indicadores de oferta da EI nos municípios do Consórcio do Grande ABC paulista. Concluíram

que a realidade nacional estava refletida em todos os municípios investigados, ou seja, haveria dificuldade em universalizar a pré-escola e ainda a creche continuaria com percentuais mínimos de atendimento. Destacam que o fato de a obrigatoriedade escolar abarcar apenas a pré-escola, prejudicaria ainda mais o atendimento das crianças de zero a três anos que tende a ser terceirizado por convênios e subvenções.

No sentido de refletir a respeito das condições de oferta, acesso e permanência da EI no âmbito do PNE 2014-2024, Côco *et al.* (2015, p. 82) afirmam que é “[...] agenda prioritária fixar, no planejamento da educação para a próxima década, reflexões indagando as condições atuais desse atendimento e especialmente as iniciativas para a qualificação desse atendimento nas metas a serem alcançadas”.

A gestão pública dos municípios para as crianças de zero a seis anos foi investigada por Nunes, Corsino e Kramer (2013), no estado do Rio de Janeiro (RJ), em estudo longitudinal no intervalo de 10 anos (1999-2009). Esse mapeamento foi realizado com dados colhidos de questionário sobre aspectos como: organização dos sistemas de ensino; cobertura do atendimento educacional; funcionamento da EI e formação dos seus profissionais; formas de ingresso e carreira; entre outros. Indicam que as agendas das políticas nacionais devam se atear ao atendimento educacional das crianças de creche e as transições: casa/creche, creche/pré-escola e pré-escola/EF. Dentre suas conclusões foi o de que: “A maior desigualdade entre ricos e pobres pode ser medida, entre outros indicadores, pela frequência à creche. Nascer e viver nas regiões com menos acesso à educação afeta a vida da população”. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013, p.163).

O fato de morar em bairros periféricos das cidades, além dificultar o acesso, também parece afetar a qualidade do trabalho desenvolvido pelas instituições que se ocupam da EI. Essa constatação foi destacada em pesquisa a respeito da qualidade da EI em seis capitais brasileiras. Campos *et al.* (2011b) também observaram que melhores características do bairro e do público atendido pela instituição conferem maior qualidade ao trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse sentido, as populações de baixa renda além de maior dificuldade de acesso enfrentarão a problemática de que “[...] a qualidade da educação oferecida nas instituições localizadas nesses bairros tende a ser pior”. (CAMPOS *et al.*, 2011b, p. 47).

Bassi (2011) publicou o resultado de uma pesquisa desenvolvida em seis capitais brasileiras, realizada entre os anos de 2007 a 2009, nos quais o FUNDEB passou a vigorar também para a EI. Foi realizada pesquisa documental e visitas em cada uma das capitais onde gestores e técnicos das secretarias de educação foram ouvidos visando “[...] conhecer a extensão e a forma da cobertura e de financiamento da educação infantil, não somente da oferta pública, como também das instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com as prefeituras”. (BASSI, 2011, p. 118).

A partir de dados produzidos neste estudo, Bassi (2011) sugere que o atendimento conveniado e todas as formas congêneres de terceirização, de parcerias entre o público e o privado remetem a oferta de baixa qualidade da EI. Ainda, afirma que o FUNDEB colaborou para mitigar as desigualdades entre os estados e os municípios, porém necessitaria, ainda, de complementação de recursos federais para alcançar um valor mais elevado por aluno.

Em artigo desenvolvido por Peixoto e Araújo (2017, p. 242) a obrigatoriedade da pré-escola depende

[...] de novas fontes de recursos financeiros e de uma nova matriz de financiamento e distribuição que contemplem a qualidade na perspectiva democrática, ou seja, a mesma qualidade para todos e em todos os lugares. Evidencia, ainda, a incapacidade da Política de Fundos para garantir padrões mínimos de qualidade, uma vez que se estrutura pela via da distribuição de recursos arrecadados e não pela qualidade dos insumos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, Peixoto e Araújo (2017) sugerem a necessidade de um diagnóstico visando mapear quem são as crianças matriculadas na EI no Brasil. Isso se justifica para que uma educação

de qualidade seja garantida para todas as crianças brasileiras. Questionam o atual modelo de financiamento (FUNDEB), no qual são distribuídos recursos proporcionalmente ao número de matrículas ponderadas de toda educação básica. Entendem que, partir da EC nº 59/09, haverá mais crianças nas redes de ensino e os recursos serão os mesmos, além disso a EI é mais onerosa, dada as suas características de atendimento à criança pequena.

No estado de SP, as condições de atendimento e perfil das crianças da EI na série histórica 2007-2013 foram apresentadas em artigo elaborado por Fernandes e Domingues (2017). O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa sobre a oferta de vagas em EI e a cobertura nesse estado. Também, constataram um acirramento das formas de conveniamentos e “[...] a manutenção da desigualdade social e o aprofundamento da situação de pobreza, dada a dificuldade de crianças oriundas de lares de baixa renda em ter acesso à educação infantil”. (FERNANDES; DOMINGUES, 2017, p.153).

As crianças que ficam em lista de espera aguardando uma vaga para a EI foram mapeadas por Nazário (2011), em dissertação de mestrado, com o objetivo de analisar o perfil sociodemográfico em instituições públicas no município de Florianópolis no estado de Santa Catarina. A análise dos dados permite ao autor afirmar que o grupo com maior representatividade é o das crianças de um ano a dois anos e 11 meses de idade. A categoria gênero teve pouca oscilação. A maioria das crianças eram oriundas de famílias trabalhadoras com renda per capita até dois salários mínimos.

A implantação de turmas de pré-escola em escolas de EF também constitui uma estratégia municipal para disponibilizar mais vagas às crianças de quatro e cinco anos. Em 2011, Siqueira, em dissertação de mestrado, acompanhou a implantação de turmas de pré-escola em escolas de EF em um município da região metropolitana do Rio de Janeiro (RJ), questionando se essa estratégia seria uma solução ou um paliativo. As concepções de infância e de EI por parte da equipe diretiva e dos professores se coadunavam com uma visão romântica em relação às turmas de crianças de quatro e cinco, chamadas de bebês. Por outro lado, havia uma atribuição preparatória a essa etapa educativa, destacado pelas entrevistadas, pois após a implementação da EI, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola havia aumentado. Conclui a dissertação afirmando que o município vinha adotando estratégias emergenciais como a implantação de turmas de EI em espaços das escolas de EF, além do aumento de convênios com instituições filantrópicas e comunitárias. Apesar de a secretaria considerar como estratégia emergencial de política municipal a inclusão de turmas de pré-escola em escolas de EF, não havia evidências de busca de outra alternativa, indicando a permanência de tal medida.

Souza (2012) em pesquisa de mestrado realizada em Goiânia no estado de Goiás, buscou compreender a relação que se estabelece entre as políticas públicas e as práticas educativas em pré-escolas situadas em escolas de EF nesse município. A referida pesquisa, a partir de observações, entrevistas, questionários em 16 escolas, constatou que as pré-escolas inseridas nos espaços das escolas de EF assumiram a escolarização como prática educativa. A autora enfatiza que para as turmas de pré-escola abertas nas escolas de EF, não havia preocupação com a articulação/integração entre as duas etapas, tampouco proposta pedagógica que respeitasse as especificidades da faixa etária da EI. Parecia ocorrer uma antecipação das práticas desenvolvidas nos primeiros anos do EF, buscando uma pretensa preparação. Observou, também, bastante contenção das crianças da EI, objetivando a disciplina e evitando a mobilidade característica da faixa etária. A autora defende maior financiamento para criação de escolas que abarque toda a EI, de zero aos cinco anos de idade, procurando evitar a cisão entre creches e pré-escolas.

Outro aspecto a ser destacado são as turmas de pré-escola estarem sendo retiradas dos Centros de EI e alocadas em escolas de EF sem a infraestrutura adequada. Foi o que identificou a pesquisa realizada em município no interior do estado do Paraná que citou a falta de adaptação dos banheiros, sendo necessário o uso de tablados de madeiras para vasos e pias, a ausência de parques infantis e de brinquedo, as carteiras e cadeiras sem a altura adequada, uma vez que a sala era utilizada pelos estudantes do 5º ano no turno inverso. (LIRA; DREWINSKI, 2020).

No município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (RS), Possebon (2016), em dissertação de mestrado, investigou os impactos da EC nº 59/09, observando o processo de expansão da oferta da EI considerando a matrícula obrigatória a partir dos quatro anos, desde 2009 a 2016. A pesquisa realizada permitiu afirmar que, a atual demanda por novas vagas, estimula a rede privada a ampliar sua oferta sem as devidas condições de qualidade. As principais estratégias aplicadas por esse município são a compra de vagas na rede privada, a inserção de turmas de pré-escola nas escolas de EF, a qual a autora denomina de situação de acantonamento, pois não há condições de recebimento das crianças. No período investigado, nenhuma escola nova de EI foi construída.

Ferreira (2016) dedicou-se a investigar a EI na região metropolitana de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais sob as perspectivas de oferta e de aspectos diretos de qualidade, em dissertação de mestrado. Observou que os piores desempenhos das instituições foram as que ofertavam ensino gratuito, público e conveniadas. Tanto na creche como na pré-escola as turmas apresentavam concentração maior de número de alunos estabelecidos em parâmetros de qualidade vinculados pelas legislações em vigor.

A dissertação de Henriques (2015) apresenta resultados similares ao de Ferreira (2016) ao traçar um perfil da rede municipal de São Carlos no estado de São Paulo. A evolução das matrículas desse município permitiu afirmar que houve aumento de vagas para a creche e também houve a sobrecarga para os professores, pois as turmas excederam o limite estabelecido em legislação municipal. As vagas de pré-escola eram atendidas em escolas públicas municipais e as de creche, grande número em entidades filantrópicas conveniadas.

A situação dos três entes federados, o Brasil, o RS e de sua capital, Porto Alegre, no tange à evolução de matrículas para creche e pré-escola, na série histórica 2000-2010, foi abordada por Soares e Flores (2014), considerando a trajetória e a dependência administrativa desta oferta educacional. Suas análises qualitativas, a partir de dados quantitativos, permitiram às autoras concluir, quanto à dependência administrativa, que a rede federal é inexpressiva em ambos agrupamentos etários; a rede estadual reduziu significativamente sua oferta no período analisado, caracterizando assim um processo de municipalização da oferta de EI no país. As redes privada e municipal abarcavam a maioria da oferta de EI. Especificamente em Porto Alegre foi identificada uma forte presença da rede privada. As autoras recomendam mais estudos para verificar a questão do conveniamento, pois acreditam não se tratar de uma privatização em sentido estrito, mas sim de um repasse de responsabilidade para um conjunto de instituições privadas, comunitárias, filantrópicas ou beneficentes. Quanto à implementação da municipalização, ressaltam as autoras, pode estar ocasionando a “não responsabilização direta e nem integral pelos entes municipais que optam pela política de convênios, como pela perspectiva de inobservância dos padrões de qualidade vigentes nas orientações nacionais”. (SOARES; FLORES, 2014, p. 104).

Em outro artigo, Flores e Soares (2015) apresentaram dados de pesquisa que monitorou o alcance da meta nacional de atendimento para a EI no estado do RS, em relação ao estabelecido no PNE (2001-2010), no período histórico 2006-2012. Verificaram que houve ampliação do atendimento à EI, porém destacam “[...] que há um intervalo grande a ser percorrido para o alcance desta universalização, não só no conjunto do estado, mas para cada um de seus municípios, especialmente no caso daqueles com maior população dentro da faixa etária em questão”. (FLORES; SOARES, 2015, p. 54).

Flores e Albuquerque (2016) propuseram uma discussão em relação a aspectos políticos, legais e pedagógicos da obrigatoriedade da pré-escola observados em alguns municípios no âmbito de consultoria prestada para a implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) no RS. Dentre os aspectos identificados pelas autoras, destaca-se,

[...] a criação de novas turmas em salas de aula ociosas em escolas que antes atendiam exclusivamente o ensino fundamental, ocupadas sem as devidas adaptações; o travamento na expansão da oferta de vagas para a faixa etária de até três anos, cujo direito

se sustenta independente de seu caráter não obrigatório; a intensificação da prática de conveniamento e/ou compra de vagas junto a instituições privadas, muitas destas sem o cumprimento ao conjunto de exigências presentes nas normativas dos respectivos sistemas de ensino; ou, ainda, a redução do atendimento em tempo integral para as turmas de crianças de quatro e cinco anos, cerceando o direito das famílias ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas garantido constitucionalmente e ferindo a prioridade da criança no conjunto das políticas sociais. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, p. 89).

As estratégias municipais para o alcance da meta 1 do PNE 2014-2024 observadas priorizaram o aumento do número de convênios entre o público e setores privados, embora outras formas de privatização da educação estejam sendo executadas. Além disso, a inserção de turmas de pré-escola em escolas de EF e o atendimento em turno parcial (CAMPOS; BARBOSA, 2016; FLORES; ALBUQUERQUE, 2016; HENRIQUES, 2015; LIRA; DREWINSKI, 2020; SOUZA, 2012) foram recorrentes nos estudos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo distinguiu três tendências observadas em análises de pesquisas acerca da obrigatoriedade da pré-escola. Um dos aspectos abordados é que tal compulsoriedade pode forjar o entendimento de que a educação básica começa na pré-escola e não na creche trazendo e reforçando ainda mais o ideário de preparação ao EF, fragmentando essas subetapas que, desde a LDB nº 9394/94, constituem uma etapa única. Desse modo, cada vez mais cedo, percebe-se a utilização de atividades pouco adequadas para a faixa etária, causando um posicionamento da infância no qual o espaço das brincadeiras e interações estão cada vez mais restritas.

As pesquisas analisadas apontam que a obrigatoriedade da pré-escola está alinhada às agendas dos organismos internacionais que por intermédio de bases teóricas advindas das neurociências buscam respaldar determinadas ações como científicas. Por outro lado, o aspecto eminentemente econômico parece estar por trás de tais agendas, pois seria a frequência à pré-escola um fator de diminuição de gastos nas áreas sociais. Os estudos nacionais e internacionais demonstram que a frequência em uma pré-escola de qualidade pode ser sim preditora de resultados exitosos em etapas posteriores (BASSI, 2011; CAMPOS *et al.*, 2011a; KAGAN, 2011). Contudo, a determinação de ampliação da escolaridade obrigatória não deveria ficar atrelada a consequências positivas futuras, seja no aspecto educacional ou social, porque antes de tudo é direito da criança a frequência em toda a etapa da EI.

Ademais, o possível retorno positivo aludido nas pesquisas, refere-se à frequência em uma pré-escola de qualidade. Porém, os estudos consultados demonstraram que, a EI é majoritariamente ofertada em instituições conveniadas e estas apresentam menores parâmetros de qualidade na oferta (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010; BASSI, 2011; CAMPOS *et al.*, 2011a, 2011b; KAGAN, 2011; SUSIN; MONTANO, 2015). Os municípios lançaram mão do aumento do número de conveniamentos e outras formas de privatização da educação (ADRIÃO, 2018; BORGHI, 2018; BORGHI; BERTAGNA, 2018; FRANCO; DOMICIANO; ADRIÃO, 2019) para tentar atingir a universalização da pré-escola. Por isso, há a necessidade de que a obrigatoriedade da pré-escola seja planejada no sentido do fortalecimento dos sistemas de ensino, sob o ponto de vista de infraestrutura, de financiamento, de formação de professores para que a ampliação prevista não venha a ser seja sinônimo de uma oferta de escola pobre para os pobres e sim um lugar que respeite os direitos das crianças permitindo que vivenciem suas infâncias em toda sua integralidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 173-406, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/87/343>. Acesso em: 04 ago. 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28270>. Acesso em: 04 ago. 2020.

ASSIS, Nonato de Miranda; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. A educação infantil nas cidades do consórcio do grande ABC e o Plano Nacional de Educação: avanços e retrocessos. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, n. 37, p. 59-75, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71543111004.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; MOMMA-BARDELA, Adriana Missae. Educação infantil e governo federal: reflexões sobre programas e ações do MEC a partir do plano plurianual (2012 a 2015). *Laplage em Revista*, Sorocaba, V.3, n.1, p.57-71, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/239/467>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.116-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a07.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BORGHI, Raquel Fontes. Que educação é pública? A privatização de um direito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 19-32, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7832&path%5B%5D=4968>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v.97, n.247, p. 506-518, dez. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300506&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009a. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 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 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. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, p.15-33, abr. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p.195-209, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

CAMPOS, Rosânia. Fazendo o dever de casa: estratégias municipais para educação infantil em face às orientações do banco mundial. *Poiesis*, Tubarão, v.10, n. 18, p.353-370, jun./dez.2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4099/2923>. Acesso em: 06 set. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos: ampliação ou recuo do direito. *Textura*, Canoas, v.18, n.36, p.9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1627/1454>. Acesso em: 12 set. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a04v17n49.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil: políticas e identidades. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v.5, n.9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/7/171>. Acesso em: 20 set. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2020.

CASAGRANDE, Ana Lara; BORGHI, Raquel Fontes. Plano Nacional de Educação, ampliação da oferta em creche e dos recursos para a educação: uma reflexão à luz das parcerias público privadas em municípios de médio porte paulistas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 37, p.111-126, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/5383/3005>. Acesso em: 20 set. 2020.

CÔCO, Valdete et al. O plano nacional de educação: desafios no campo da educação infantil. *EccoS-Revista Científica*, São Paulo, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2015. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/715/71543111005.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

CORREA Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p.105-120, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022011000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2020.

CORSINO, Patrícia; BRANCO, Jordanna Castelo. Obrigatoriedade escolar aos quatro anos: indagações sobre materiais didáticos escolares. *Textura*, Canoas, v. 18 n.37, p.125-149, maio/ago. 2016. Disponível em: file: [http://C:/Users/WINDOWS10/Downloads/1905-9085-1-PB%20\(1\).pdf](http://C:/Users/WINDOWS10/Downloads/1905-9085-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. *A obrigatoriedade da educação infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo*. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Tese-NORMALIZADA-K%C3%A9sia-Dalmeida-1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. A pré-escola e o direito à educação: aportes para um debate. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 102-131, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/4082/3344>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4 n. 7 p. 173-406, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80/268>. Acesso em: 08 dez. 2020.

FELIPONI, Elizete. *A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar: concepções de currículo, infância e o desempenho do ofício de aluno em documentos oficiais*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2013. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/354963_1_1.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

FERNANDES, Cinthia Votto. *A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência*. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102342>. Acesso em: 10 out. 2020.

FERNANDES, Cinthia Votto. Desatando os nós... os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência. *Textura*, Canoas, v.18, n.36, p.9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1620>. Acesso em: 10 out. 2020.

FERNANDES, Fabiana Silva; DOMINGUES, Juliana dos Reis. Educação infantil no estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das crianças. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.1, p.145-160, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0145.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

FERREIRA, Rinará Passos Oliveira. *Educação infantil pública e privada na RMBH: uma análise a partir do Censo Escolar 2014*. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://tede.fjp.mg.gov.br/bitstream/tede/366/2/FJP05-000396.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone dos Santos de. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. *Textura*, Canoas, v.18, n.36 p.9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1726/1455>. Acesso em: 17 out. 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SOARES, Gisele Rodrigues. Expansão da oferta de educação infantil no Rio Grande do Sul: desafios no contexto do novo Plano Nacional de Educação. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, n. 37, p. 43-57, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71543111003.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

FRANCO, Dalva de Souza; DOMICIANO, Cassia Alessandra; ADRIÃO, Theresa. Privatização das creches de São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 80-96, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/50491/751375149017>. Acesso em: 16 jun. 2020.

GARDINAL-PIZATO, Elaine Cristina; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.22, n.52, p.187-196, ago. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia/v22n52/05.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

HENRIQUES, Afonso Canella. *Educação infantil: retrato de uma rede municipal de ensino*. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2756/6619.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.56-67, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a04.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KRAMER, Sonia; Nunes, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p.87-104, abr. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. A Obrigatoriedade da pré-escola no contexto das parcerias público-privadas. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 781-814, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/14184/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20487/14046>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MALTA, Denise Aparecida da Silva. *A obrigatoriedade da Educação Infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP*. 2017.183 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150551/malta_das_me_fran_sub.pdf?sequence=6. Acesso em: 26 dez. 2020.

MARCHETTI, Rafaela. *Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares*. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2751/6580.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MELHUIISH, Edward. Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.124-149, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jan. 2021.

MIRANDA, Nonato Assis de; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. A educação infantil nas cidades do consórcio do Grande ABC e o Plano Nacional de Educação: avanços e retrocessos. *EccoS, Rev. Cient.*, São Paulo, n. 37, p. 59-75, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71543111004.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MOMMA-BARDELA, Adriana Missae; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v.1, n.1, p.17-35, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/5/355>. Acesso em: 08 dez. 2020.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.142-159, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a08.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

NAZÁRIO, João. *O Acesso de crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis*. 2011.167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95815>. Acesso em: 11 jan. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília, DF: UNESCO: Ministério da Educação: Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.152-175, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/08.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p.150-167, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/08.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PAULA, Flavia anastácio de; DEMENECH, Flaviana. As crianças de cinco anos no oeste do paraná: normatizações e concretizações em disputa. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 324-343, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/3484>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PEIXOTO, Edson Maciel; ARAÚJO, Vania Carvalho De. Educação de qualidade na educação infantil: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2024? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 241-259, jan./abr. 2017.

Disponível em:
<http://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/Artigo%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’? *Textura*, Canoas, v. 18, n. 16, p. 22-43, jan./abr., 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS10/Downloads/1741-6119-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

POSSEBON, Camila. *Matrícula obrigatória na educação infantil: impactos no município de Santa Maria - RS*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7288/POSSEBON%2c%20CAMILA%20MORESCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2020.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Dina. O ensino fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 119-135, maio/ago.2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611501.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SOARES, Gisele Rodrigues, FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Expansão da educação infantil no Brasil: contexto recente e desafios atuais. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 85-106, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56539/34833>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SOUZA, Marina Castro e; PÉREZ, Beatriz Corsino. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, maio/ago. de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4170/pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

SOUZA, Rosiris Pereira de. *Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia*. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/2032/1/Educacao%20infantil%20politicas%20publicas.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SUSIN, Maria Otília Kroeff; MONTANO, Monique Robain. A educação infantil no Brasil: direito de toda criança ainda em construção. In: PERONI, Vera Maria (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 220-244.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9/173>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Eu, Denise

Tendências