

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

FRANCISCA LIMA MACIEL

**A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARNAÍBA: um estudo documental à  
luz dos planos educacionais no período de 2014 a 2024**

PARNAÍBA  
2025

FRANCISCA LIMA MACIEL

**A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARNAÍBA: um estudo documental à  
luz dos planos educacionais no período de 2014 a 2024**

Monografia apresentada à banca  
examinadora como requisito parcial  
para obtenção do título de graduado(a)  
em Pedagogia pela Universidade  
Estadual do Piauí, sob a orientação da  
Profª Drª Maria de Jesus Marques  
Duarte.

M152o Maciel, Francisca Lima.

A oferta da Educação Infantil em Parnaíba: um estudo documental à  
luz dos planos educacionais no período de 2014 a 2024 /

Francisca Lima Maciel. - 2025.

56f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí,  
Licenciatura Plena em Pedagogia, 2025.

"Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus Marques Duarte".

1. Parnaíba. 2. Educação Infantil. 3. Políticas Públicas. 4. Planos  
Educacionais. I. Duarte, Maria de Jesus Marques . II. Título.

CDD 372

**A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARNAÍBA: um estudo documental à  
luz dos planos educacionais no período de 2014 a 2024**

Monografia apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de graduado(a) em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus Marques Duarte.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria de Jesus Marques Duarte - UESPI  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Fabrícia Pereira Teles  
Examinador Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Especialista Rosângela Brandão Marques  
Examinador Externo

Aos meus filhos que suportaram comigo esse processo, aos meus amigos por todo apoio e carinho e aos meus professores por me guiarem na construção do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me guiar e me fortalecer em todos os momentos e ser a força que me move e não me deixa desistir.

Aos meus pais por me criarem e formarem a base do meu caráter. Mesmo distante, carrego comigo os valores que me transmitiram. Também aos meus irmãos por torcerem pelo meu sucesso.

Aos meus filhos por serem pacientes e resilientes diante das mudanças que ocorreram nesse período.

À minha orientadora, a professora Dr.<sup>a</sup> Maria de Jesus Marques Silva por me orientar neste trabalho com paciência e dedicação.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria de Jesus Rodrigues Duarte, minha professora de Metodologia Científica e orientadora no Programa de Iniciação Científica. Agradeço pela oportunidade, suporte, incentivo e apoio.

Ao meu grupo de trabalho: Susy e Mailson que estiveram comigo durante todo o curso e que ultrapassaram o status de colegas de classe para se tornarem amigos queridos, pessoas que eu amo e admiro. Desejo sucesso em suas jornadas e que nossa amizade permaneça.

*Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem auto-suficientes [...]*

*Maria Montessori*

## **A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARNAÍBA: um estudo documental à luz dos planos educacionais no período de 2014 a 2024**

### **RESUMO**

Esta pesquisa abordou a eficácia da aplicação das políticas de educação infantil em Parnaíba – PI, a partir de um estudo do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e do Plano Municipal de Educação (PME, 2015), confrontando suas metas com os dados atuais de atendimento. O estudo teve como objetivo geral diagnosticar a situação da educação infantil na cidade de Parnaíba, considerando os avanços obtidos com relação à concretização das metas e estratégias definidas no PNE e no PME. Os objetivos específicos delineados foram: mapear a oferta de vagas na educação infantil, na rede municipal de Parnaíba; analisar a demanda potencial por vagas na educação infantil do município considerando dados demográficos e socioeconômicos; identificar os principais avanços na expansão do acesso à educação infantil em Parnaíba de 2014 a 2024. Considerando as metas de ampliação do ensino infantil propostas pelo PNE em 2014, esta pesquisa traz como questão norteadora: que avanços ocorreram em termos do atendimento ao público de 0 a 6 anos na rede municipal de educação em Parnaíba, desde o lançamento do PNE em 2014? A fundamentação teórica foi pautada em Ariés (1981); Campos *et al.* (2011); Guimarães (2017), dentre outros. A metodologia considerou a pesquisa qualitativa com uso de dados quantitativos e enfoque documental, analisando e comparando os planos de educação, bem como dados do IBGE, relevantes para o tema estudado. A pesquisa foi realizada mediante visita em sites, como o do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Plataforma IVIS, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e a do IBGE, a partir dos seguintes descritores: Brasil; Piauí; Parnaíba; dependência administrativa: municipal; etapa e modalidade: creche e pré-escola; localidade: urbana e rural. Os resultados desta investigação demonstram uma média de 2.572 nascidos vivos por ano no município de Parnaíba-PI, com uma curva descendente nos últimos 4 anos e o índice de necessidade por creche (0-3) em 50,37%. Quanto à estrutura física, o número de escolas com o segmento creche (0-3) saltou de 26 para 41 (aumento de 57,69%); as unidades de pré-escolas (4-5) baixaram de 55 para 48 (redução de 12,73%). Em relação às vagas em creches (0-3) aumentaram de 656 para 1.809 matrículas (175,76%). Nas pré-escolas as matrículas aumentaram de 3.337 para 4.280 vagas. Com isso o índice de atendimento à infância configura 17,09% para as crianças de 0 a 3 anos e 89,90% para as crianças de 4 a 5 anos, demonstrando que as metas do Plano Municipal de Educação de Parnaíba-PI 2015-2024 não foram alcançadas.

Palavras-chave: Parnaíba; Educação Infantil; Políticas Públicas; Planos Educacionais.



## THE PROVISION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PARNAÍBA: a documentary study in light of educational plans from 2014 to 2024

### ABSTRACT

This research addressed the effectiveness of implementing early childhood education policies in Parnaíba-PI, based on a study of the *Plano Nacional de Educação* [National Education Plan] (PNE, 2014) and the *Plano Municipal de Educação* [Municipal Education Plan] (PME, 2015), comparing their goals with current enrollment data. The general objective of the study was to diagnose the situation of early childhood education in Parnaíba, considering the progress made in achieving the goals and strategies established in the PNE and PME. The specific objectives were: to map the supply of vacancies in early childhood education in Parnaíba's municipal network; to analyze the potential demand for vacancies in the municipality's early childhood education, considering demographic and socioeconomic data; and to identify the main advancements in the expansion of access to early childhood education in Parnaíba from 2014 to 2024. Considering the goals for expanding early childhood education proposed by the PNE in 2014, this research's guiding question is: what advancements have occurred in terms of serving the 0 to 6-year-old public in the municipal education network in Parnaíba since the launch of the PNE in 2014? The theoretical framework was based on Ariés (1981), Campos *et al.* (2011), Guimarães (2017), among others. The methodology adopted a qualitative approach with the use of quantitative data and a documentary focus, analyzing and comparing education plans as well as IBGE data relevant to the topic. The research was conducted through visits to websites such as the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), the IVIS Platform of the Maria Cecília Souto Vidigal Foundation (FMCSV), and the IBGE website, using the following descriptors: Brazil; Piauí; Parnaíba; administrative dependency: municipal; stage and modality: daycare and preschool; locality: urban and rural. The results of this investigation show an average of 2,572 live births per year in the municipality of Parnaíba-PI, with a downward curve in the last 4 years, and the index of daycare (0-3) need at 50.37%. Regarding the physical structure, the number of schools with the daycare segment (0-3) increased from 26 to 41 (an increase of 57.69%); preschool (4-5) units decreased from 55 to 48 (a reduction of 12.73%). In relation to daycare vacancies (0-3), enrollment increased from 656 to 1,809 (175.76%). In preschools, enrollment increased from 3,337 to 4,280 vacancies. As a result, the coverage index for early childhood care is 17.09% for children aged 0 to 3 years and 89.90% for children aged 4 to 5 years, demonstrating that the goals of the Municipal Education Plan of Parnaíba-PI 2015-2024 were not achieved.

**Keywords:** Parnaíba; early childhood education; public policies; educational plans.

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Gráfico 01</b> - Número de nascidos vivos em Parnaíba-PI entre 2014 e 2024-----  | <b>43</b> |
| <b>Gráfico 02</b> - Número de escolas que ofertam vagas de creche nas áreas urbana e rural do município de Parnaíba-----                | <b>44</b> |
| <b>Gráfico 03</b> - Número de escolas que atendem a pré-escola nas áreas urbana e rural do município de Parnaíba-PI -----               | <b>44</b> |
| <b>Gráfico 04</b> - Número de matrículas na rede municipal de ensino na modalidade creche em Parnaíba nas áreas urbana e rural-----     | <b>45</b> |
| <b>Gráfico 05</b> - Número de matrículas na rede municipal de ensino na modalidade pré-escola em Parnaíba nas áreas urbana e rural----- | <b>46</b> |
| <b>Gráfico 06</b> - Comparativo entre o atendimento educacional em creche e pré-escola--  | <b>47</b> |

## **LISTA DE SIGLAS**

|          |  |
|----------|--|
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular   |
| CEB      | Câmara da Educação Básica  |
| CEF      | Conselho Federal de Educação   |
| COEPRE   | Coordenação de Educação Pré-Escolar                                    |
| DCNEIs   | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil             |
| EM       | Exposição de Motivos   |
| ECA      | Estatuto da Criança e do Adolescente                                   |
| FUNDEB   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica               |
| FMCSV    | Fundação Maria Cecília Souto Vidigal                                   |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IVIS     | Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde                            |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                  |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MPO      | Ministério do Planejamento e Orçamento                                 |
| MEC      | Ministério da Educação   |
| MP       | Ministério Público   |
| MESP     | Ministério da Educação e Saúde Pública                                 |
| OMEP     | Organização Mundial de Educação Pré-Escolar                            |
| ONU      | Organização das Nações Unidas  |
| PME      | Plano Municipal de Educação  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação   |
| PE       | Pernambuco   |
| PI       | Piauí  |
| SAM      | Serviço de Assistência ao Menor  |
| SUS      | Sistema Único de Saúde   |
| SP       | São Paulo  |
| SPDM     | Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina                 |
| VAAF-MIN | Valor Anual por Aluno Mínimo   |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | <b>11</b> |
| <b>2 METODOLOGIA</b>   | <b>19</b> |
| <b>3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: APORTES TEÓRICOS</b>   | <b>23</b> |
| 3.1 O surgimento da concepção de infância  | 23        |
| 3.2 A história da infância no Brasil   | 28        |
| 3.3 A garantia do direito à educação na Constituição Federal de 1988 e em outros dispositivos legais: avanços e enfrentamentos | 35        |
| <b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>  | <b>43</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>49</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>51</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O sentimento de infância, segundo Guimarães (2017), nasce no Brasil no século XVI. Desde então, o atendimento a esse público passou pela roda dos expostos, Santa Casa de Misericórdia, asilos, movimento higienista, dentre outros. Esses movimentos foram organizados não como políticas públicas, mas como uma iniciativa de grupos sociais organizados e grupos religiosos para tentar garantir a sobrevivência das crianças abandonadas.

Mais tarde, com o advento da industrialização do país, a reivindicação de mulheres trabalhadoras e a criação das leis do trabalho, vieram as creches e salas de amamentação, as escolas maternais e parques infantis perto dos terminais de trabalho, construídos pela indústria para permitir que as mulheres conseguissem a empregabilidade nas fábricas.

Nesse contexto, percebe-se que, por muitos anos, esses espaços foram usados somente para a prestação de serviços para as mães, sendo de cunho assistencialista, não tinha um olhar para a educação das crianças, tanto que sequer havia preocupação com a formação do pessoal contratado para esses lugares (Silva, 2020).

Essa visão da creche, como lugar de guarda da criança, ainda existe atualmente. No entanto, tal modo de pensar pode desqualificar o caráter pedagógico desse nível de ensino e incidir diretamente sobre as políticas públicas voltadas para o setor. Também pode fazer com que mães que não trabalham ou que possam pagar uma babá deixem de matricular suas crianças em uma instituição de ensino formal.

Sabe-se que a creche cumpre, também, essa função social de possibilitar que uma mãe solo possa trabalhar e que mães em geral tenham sua independência financeira. De igual modo, tem-se a consciência de que crianças precisam de cuidados básicos e proteção.

No entanto, não é preciso escolher entre uma e outra coisa, cuidar ou educar, pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o cuidar e o educar são princípios indissociáveis dentro da educação infantil (Brasil, 2018).

Dessa forma, conscientizar a sociedade a esse respeito é importante, pois sabe-se que a infância é a fase em que o ser humano precisa de um suporte intenso de cuidado e proteção, e é também o período em que se tem a capacidade de gerar

o maior fluxo de aprendizagens e desenvolvimento. Essa capacidade é atingida com a mediação e os estímulos corretos provenientes do setor pedagógico.

Este período é também a melhor fase para se detectarem deficiências e necessidades especiais, pois, quanto mais cedo o indivíduo começar a realizar as terapias, melhor será seu desenvolvimento e conscientização quanto à origem de um possível déficit de aprendizagem, evitando problemas, tais como a baixa autoestima do educando e a evasão que ainda hoje permeia as escolas.

Não é por acaso que estudiosos, como Piaget, Froebel, Montessori, Ovídio Decroly (Haydt, 2006), Henry Wallon (Silva, 2007) e muitos outros se dedicaram a estudar a infância, através da observação direta das crianças, para se apropriar das etapas do seu desenvolvimento físico, psíquico e motor. Nestes termos, seus estudos proporcionaram a criação de estratégias e de materiais pedagógicos que contribuíram para o desenvolvimento intelectual das crianças por meio da potencialização de práticas educativas inovadoras.

Apesar de a Educação Infantil ser considerada um direito da criança e um dever do Estado, como prevê a Constituição Federal de 1988, e ainda um direito reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB), sua efetivação no país ainda possui problemas sérios que devem ser debatidos. Em primeiro lugar, o acesso universal à educação infantil, principalmente na idade de 0 a 3 anos, ainda não é uma realidade em Parnaíba-PI.

Enquanto a pré-escola que contempla crianças de 4 a 5 anos teve avanços depois da Emenda Constitucional 59/2009, que tornou obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos de idade, as creches continuam atendendo poucas crianças principalmente nos bairros pobres e nas áreas rurais. Isso mostra que o cumprimento do direito muitas vezes depende da força econômica e estrutural dos municípios (Alves; Silveira; Schneider, 2019).

Além do acesso, é preciso garantir uma educação infantil de qualidade com estratégias desenvolvidas para atender as especificidades desse público. Segundo Alves, Silveira e Schneider (2019), a universalização e o aumento de vagas na educação básica no Brasil está sendo um importante passo para efetivar esse direito, no entanto, a falta de preocupação com a qualidade desse ensino e investimentos aquém do que era necessário fizeram com que o ensino fosse oferecido fora dos padrões mínimos de qualidade, principalmente para pessoas mais carentes. Dentre

os problemas, destaca-se a falta de estrutura física das escolas, a falta de professores ou professores sem a titulação necessária. Sendo assim, os autores, considerando o momento histórico atual e os direitos e princípios garantidos pela Constituição Federal, defendem que uma educação de qualidade deve não apenas garantir o acesso, mas dar condições que estimulem a permanência e a aprendizagem dos educandos, promovendo o desenvolvimento humano, político e social em sua integridade, produzindo cidadãos autônomos e críticos, devidamente inseridos na sociedade, para que se evitem modelos discriminatórios e socialmente excludentes.

Nesse sentido, para que ocorra esse desenvolvimento, é preciso ter um currículo adequado. Santos, Ribeiro e Varandas (2014) afirmam que o currículo adequado à Educação Infantil é aquele que reconhece a capacidade da criança, tanto dos bebês quanto crianças maiores, que valoriza e respeita suas diferenças e experiências, que reconhece e valoriza as vivências das famílias e dos profissionais de educação e permite às crianças acessarem os diversos conhecimentos que compõem nosso “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, que tem como eixo as interações e as brincadeiras [...], que oferta à criança brinquedos, livros de literatura e outros materiais pedagógicos [...]” (Santos; Ribeiro; Varandas, 2014, p. 95). Portanto uma educação infantil de qualidade é aquela que oferta para os alunos experiências diversas, pois é através dessas vivências que as crianças constroem seu conhecimento, caráter e personalidade.

Os autores se referem ao currículo ideal; no entanto, na maioria dos casos, percebe-se que as instituições carecem de estrutura, formação continuada de professores, propostas pedagógicas alinhadas com a lógica do desenvolvimento infantil. Portanto, há um descompasso entre o que está escrito na lei e o que, de fato, é entregue às crianças, refletindo uma lógica expressa de discriminação em grande parte direcionada para populações mais vulneráveis. Em suma, outro ponto importante em questão é a relação entre o direito educacional negado à criança em função do assistencialismo.

Ciente da importância da educação infantil e da educação no geral, observe-se o que dizem as legislações sobre isso e quais políticas públicas existem para tornar a educação uma realidade para todos.

A educação está normatizada na Carta Magna do Brasil, que é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como um direito de todo cidadão e um dever do Estado e da família. A sua importância é mantida por várias leis, como o Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96).

Entendida como a primeira etapa da educação básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a educação de crianças pequenas é direcionada por todos esses instrumentos legais e tem um papel muito importante no progresso completo da criança desde os aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais tendo regras próprias direcionadas pela Resolução CEB nº 1, de 7 abril de 1999.

Esse nível de ensino ganhou um reforço a partir de 2009 com a Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), que tornou obrigatório o atendimento educacional a partir dos 4 anos de idade, configurando-se como parte integrante da educação básica no Brasil.

Nesse contexto, a Educação Infantil passou a ter regras próprias com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). O Marco Legal da Primeira Infância, definido através da Lei 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016) determina que as crianças entre 0 e 6 anos tenham acesso a políticas públicas que possibilitem seu desenvolvimento global. Essa lei foi alterada pela Lei 14.880, de 4 de junho de 2024 (Brasil, 2024), que introduz a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos. Esses são alguns dos marcos legais que constituem as diretrizes e princípios que guiam a oferta e a qualidade da educação infantil em todo o país.

Outro marco importante para a Educação Infantil são as orientações contidas nos Planos Nacionais de Educação que remeteram aos municípios brasileiros a busca de metas de atendimento à infância a serem cumpridas durante o período de dez anos. Neste estudo, enfatizam-se os dois últimos planos: PNE de 2001 - 2010 e o PNE de 2014 - 2024.

O PNE 2001 - 2010, aprovado pela lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, como resultado de extensos debates entre o governo e a sociedade civil, foi o primeiro plano educacional pós Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e inaugurou o planejamento educacional decenal no Brasil. Seus objetivos principais foram definir metas, diretrizes e estratégias para melhorar o sistema educacional da Educação infantil até a pós-graduação, garantir o acesso, reduzir as taxas de evasão escolar e a desigualdade educacional (Brasil, 2001).



Ao término da vigência deste PNE, foi elaborado o segundo PNE (2014 - 2024), aprovado pela lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que visava promover a oferta de uma educação de qualidade que fosse inclusiva e também democrática. Dentre seus objetivos principais, estão a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso à educação básica da creche ao ensino médio, a melhora da qualidade de aprendizagem, a valorização dos profissionais de educação, a expansão do ensino técnico e superior, a ampliação do investimento público para a educação, a promoção da gestão democrática e a redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014).

O artigo 8º do PNE (2014 - 2024) determinou que os estados, municípios e o Distrito Federal criassem seus planos educacionais alinhados às metas do Plano Nacional, mas, ao mesmo tempo, considerando as características e necessidades locais (Brasil, 2001). Aqueles que já tivessem planos aprovados deveriam adequá-los ao PNE. Foi dado o prazo de um ano para a elaboração ou modificação dos planos.

Parnaíba é um município brasileiro localizado no litoral do estado do Piauí. Foi criado em 1762 como Vila São João de Parnaíba, renomeado como Parnaíba em 1801 e elevado à categoria de cidade em 1844. Segundo dados do censo do IBGE realizado em 2022, Parnaíba possui 162.159 habitantes e apresenta taxa de atendimento educacional de 98,39% da população de 6 a 14 anos. Está posicionado como o segundo maior município do estado depois da capital Teresina (IBGE, 2022).

Seguindo a determinação do PNE, a lei 3.019, de 2015, foi aprovada em 27 de agosto de 2015 adequando o Plano Municipal de Educação de Parnaíba ao Plano Nacional de Educação. O PME de Parnaíba estabeleceu como primeira meta universalizar a pré-escola até 2016 e chegar ao mínimo de 50 por cento de atendimento das crianças de 0 a 3 anos até o término da vigência do plano, em 2024 (Parnaíba, 2015).

Nesse sentido, esta pesquisa traz um estudo acerca do que foi feito entre 2014 e 2024 no que diz respeito à oferta da educação infantil para crianças de 0 a 5 anos em Parnaíba, de acordo com as metas definidas no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação. Foram comparadas as metas do PNE com as metas do PME e usados os dados colhidos pelo IBGE, Sistema Único de Saúde-SUS, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, durante os anos de vigência dos dois planos para verificar se as propostas foram efetivadas em políticas públicas educacionais.

Este estudo teve como objetivo geral diagnosticar a situação da educação infantil na cidade de Parnaíba, considerando os progressos, as dificuldades e as falhas na concretização das metas e estratégias definidas no PNE e no PME. Os objetivos específicos delineados foram: mapear a oferta de vagas na educação infantil, na rede municipal de Parnaíba; identificar as políticas públicas municipais voltadas à promoção do acesso à educação infantil em Parnaíba; analisar a demanda potencial por vagas na educação infantil do município considerando a taxa de natalidade; e identificar os principais avanços na expansão do acesso à educação infantil em Parnaíba, de 2014 a 2024.

Acredita-se que os dados levantados ajudaram a compreender a real situação do atendimento educacional à primeira infância ofertado pelo município de Parnaíba, permitindo diagnosticar a que distância se está de cumprir a meta de universalização da educação infantil.

Para se fazer um julgamento claro dos dados, buscou-se na legislação quais as responsabilidades do município para com a etapa de ensino estudada. Segundo o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é direito de todos e deve ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade, tendo, como objetivo, promover plenamente o desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para exercer sua cidadania, além de qualificá-lo para o trabalho.

O inciso IV do artigo 205 determina que o ensino público seja ofertado de forma gratuita nos estabelecimentos oficiais e o inciso VII, do mesmo artigo, garante que esses estabelecimentos deverão ofertar um serviço de qualidade para o público (Brasil, 1988).

O artigo 208 define as obrigações do Estado para com a educação as quais são: garantia de acesso à educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos; educação para jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade, os quais não tenham conseguido concluir na idade certa; atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos; oferta de atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades especiais.

O artigo ainda estabelece a perspectiva de universalização do ensino médio sem um prazo definido, apenas coloca que a cobertura do atendimento deve progredir gradualmente. Também garante o acesso ao ensino superior, em todos os níveis, por meio de processo seletivo e recomenda, ainda, que o ensino noturno seja ofertado considerando as necessidades e características do público-alvo.

Ainda no artigo 205, o inciso VII determina que o educando, em todas as etapas da educação básica, tenha acesso a material didático, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde, a ser fornecido através de programas suplementares.

A responsabilidade por manter o educando frequentando o estabelecimento educacional na fase obrigatória é dividida entre o Estado e a família. O Estado se responsabiliza por ofertar o ensino, cabendo à família matricular o indivíduo na escola; se houver ausência prolongada deste, a escola cobra da família e, caso não haja mudanças ou justificativa plausível para a ausência, a escola comunica ao conselho tutelar que tentará resolver; porém, se não for resolvido, o caso seguirá para o Ministério Público (MP).

Quanto à organização e financiamento, o Artigo 211 determina que os entes federados atuem de forma colaborativa. Assim, a União fica responsável pelas instituições federais de ensino e faz também a função de redistribuição dos recursos para complementar a renda dos estados, municípios e do Distrito Federal (DF) visando equalizar as oportunidades educacionais e manter um padrão mínimo de qualidade para todos.

Já os municípios se responsabilizam pelas instituições de ensino públicas municipais, atuando prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil, enquanto os estados e o Distrito Federal ficam incumbidos de atuar prioritariamente nos estabelecimentos públicos de ensino fundamental e médio.

A partir dessa consciência de que a responsabilidade sobre a educação infantil, a princípio, é da esfera municipal e aquilo que a literatura já revelava acerca da importância do atendimento educacional nessa fase da vida, foi que surgiu o desejo de investigar este tema no município de Parnaíba-PI.

Em síntese, acredita-se que os dados levantados podem auxiliar na compreensão de como está no que diz respeito ao atendimento a esse público; qual o diagnóstico? se houve estagnação, retrocesso no intento de universalização da educação infantil.

A importância deste estudo está pautada na busca por uma Educação Infantil de qualidade que atenda a todo o público-alvo e que promova o desenvolvimento físico, social e intelectual adequados, aumentando a qualidade de todo o sistema educacional, uma vez que a educação infantil é a porta de entrada da vida escolar do

educando, e a criança que não vivencia essa fase de ensino ou que recebe um ensino precário terá dificuldades no passo seguinte.

Portanto, considerando a meta de universalização do ensino proposta pelo PNE em 2014, esta pesquisa traz a seguinte questão norteadora: que avanços ocorreram em termos do atendimento ao público de 0 a 6 anos na rede municipal de educação em Parnaíba, desde o lançamento do PNE em 2014?

O trabalho, excetuando-se o resumo simples, contém a introdução com uma breve contextualização do tema estudado, a metodologia que mostra o caminho feito para alcançar os resultados e o referencial teórico que traz uma abordagem pautada no tema estudado de forma mais sistematizada e aprofundada. Em seguida, tem-se a discussão dos resultados, que estão apresentados em forma de gráficos, e, por último, vêm as considerações finais e as referências.

## 2 METODOLOGIA

Segundo Minayo (2008, p. 22), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

Sendo assim, neste capítulo apresenta-se a metodologia escolhida e os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa que é um estudo diagnóstico, de abordagem qualitativa e enfoque documental que analisou e comparou os planos de educação e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e da Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) instrumentais relevantes para o tema em questão, haja vista que possibilitaram compreender a situação da educação infantil na cidade de Parnaíba, considerando os progressos, as dificuldades e as falhas na concretização das metas e estratégias definidas no PNE e no PME.

A pesquisa aqui apresentada é um estudo diagnóstico de caráter qualitativo que usou dados quantitativos, tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, que foi utilizada para analisar a abrangência da oferta da educação infantil no município de Parnaíba - Piauí.

O estudo diagnóstico é utilizado para identificar um problema ou sua causa, para, a partir dos resultados, buscar uma forma de intervir e assim solucioná-lo. Para tanto, o primeiro passo foi coletar as informações, em seguida analisá-las para chegar ao problema e, por fim, desenvolver uma intervenção.

Guerra (2024) diz que a pesquisa qualitativa objetiva compreender mais profundamente o objeto de estudo, para identificar padrões e tendências que podem enriquecer o conhecimento na área em questão. Destaca, ainda, que dentre as suas vantagens, a principal é possibilitar a investigação de questões cujos dados não podem ser quantificados.

Neste modelo de pesquisa, os dados coletados são predominantemente narrativos, sem a utilização de um sistema numérico. A abordagem adotada é subjetiva, diferindo da pesquisa quantitativa, com uma amostragem selecionada e um número reduzido de participantes. E o objetivo é obter uma compreensão mais profunda do tema em questão. Os métodos de pesquisa são flexíveis, podendo incluir observações, entrevistas individuais e grupos focais, com a análise dos dados baseada em observações e comentários, visando alcançar uma conclusão significativa (Guerra, 2024, p. 4).

Já a pesquisa documental se caracteriza por “[...] tomar como fonte de coleta, para os dados, apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina fontes primárias” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 193). A pesquisa documental

é justificada por fornecer um panorama geral, contextualizado a partir da temática, por meio da análise de documentos oficiais e não oficiais de relevância.

A metodologia foi construída em cinco etapas: a primeira foi a pesquisa bibliográfica sobre o tema. "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado e constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44); a segunda etapa foi a coleta e organização de documentos; a terceira foi a análise e interpretação dos dados coletados; na quarta etapa, fez-se a validação e triangulação dos dados e, na última, a redação do relato de pesquisa do trabalho de conclusão do curso.

No primeiro momento da pesquisa, realizou-se o levantamento da produção acadêmica (artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso) sobre a infância e a educação infantil. Nessa etapa, foram usados os seguintes descritores: educação infantil, como surgiu a creche e a pré-escola no Brasil; história da infância no mundo e história da infância no Brasil; financiamento da educação infantil, importância dos planos educacionais, currículo da educação infantil; características do desenvolvimento infantil e como deve ser uma creche. Essa busca resultou no material de estudo que foi usado para a compreensão do tema.

Na segunda etapa, fez-se a coleta e a organização das fontes documentais, realizadas pela catalogação e leitura de documentos oficiais, produzidos pelas instâncias do governo, na esfera federal e também no município de Parnaíba, que tratam de educação infantil, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), Emenda Constitucional 59 (Brasil, 2009a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b), o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), o primeiro Plano Nacional de Educação (Brasil 2001), o segundo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), o Plano Municipal de Educação de Parnaíba (Parnaíba, 2015).

A identificação das fontes documentais foi realizada através de um levantamento em meio digital, em sites e portais de órgãos públicos, como Câmara de Vereadores, Senado, prefeitura, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>1</sup>, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP utilizando descritores para facilitar e refinar a busca.

---

<sup>1</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é um órgão público federal ligado ao Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO). Sua função é a coleta, análise e divulgação de informações territoriais, populacionais e econômicas do país.

A pesquisa dos dados de atendimento educacional foi realizada em sites diversos, porém obteve êxito no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com dados mais claros e que atendem a necessidade da pesquisa. O INEP apresenta séries históricas do atendimento educacional.

Para encontrar os dados necessários para este estudo, foram selecionadas INEP; INEP data; painel educacional; painel educacional municipal; UF: Piauí; município Parnaíba. Assim, chegou-se aos dados referentes a números de matrículas e escolas com atendimento nas duas modalidades de Educação Infantil, nas áreas rural e urbana, dentro do recorte temporal da pesquisa.

A organização e a sistematização dos documentos coletados foram realizadas por meio de critérios, tais como: tipos de documento, data de produção, órgão/instituição responsável, temática abordada.

No terceiro momento da organização da pesquisa, foi feita a análise e interpretação dos dados documentais previamente levantados e sistematizados. A análise foi realizada considerando a abordagem qualitativa.

Para o exame documental, foi empregada a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), para identificar e interpretar as mensagens possivelmente expressas nos documentos, buscando compreender os sentidos de promoção da educação infantil em Parnaíba.

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo é dividida em etapas, a saber: efetuar a leitura dos documentos para estabelecer um levantamento inicial no qual se identifiquem os principais temas, os conceitos e as informações relevantes à pesquisa (Leitura Exploratória); selecionar as partes dos documentos que dizem respeito diretamente aos objetivos da pesquisa e às questões norteadoras (Leitura Seletiva); agrupar as informações selecionadas em categorias temáticas pré-definidas e emergentes, empreendendo o uso de técnicas de codificação com vistas a facilitar a análise e interpretação dos dados (Categorização e Codificação).

Na quarta etapa, fez-se a validação e a triangulação dos dados por meio da confrontação das informações obtidas em diferentes tipos de documentos, com a finalidade de identificar convergências e divergências, conferindo validade e confiabilidade aos resultados (avaliação das fontes), juntamente com a avaliação de credibilidade, da autoria, da intencionalidade e do contexto de produção de cada documento, considerando os possíveis vieses e limitações (análise crítica das fontes).

---

Finalmente, foi elaborado o relatório da pesquisa, com a descrição precisa da metodologia empregada e exposta em cada etapa do processo de pesquisa documental, com a descrição e análise dos dados obtidos, utilização de gráficos e citações dos documentos para evidenciar os resultados. A interpretação dos resultados foi feita à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, ressaltando os principais aspectos que dizem respeito à oferta da educação infantil em Parnaíba.

O trabalho também discute os resultados, confrontando-os com a literatura consultada e com a realidade encontrada no município a partir dos dados obtidos nas plataformas usadas na pesquisa. Nas considerações finais, pontuam-se as conclusões do estudo diagnóstico e possíveis sugestões para a melhoria da oferta da educação infantil no município de Parnaíba - Piauí.

Esta metodologia foi o caminho escolhido para estabelecer um direcionamento claro e fiel para a execução da pesquisa documental permitindo a coleta de dados relevantes, além da produção de um estudo diagnóstico consistente e aprofundado sobre a oferta da educação infantil no município de Parnaíba.



### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: APORTES TEÓRICOS**

Este capítulo apresenta a discussão acerca da infância e da educação infantil, com o intuito de contextualizar o estudo. O capítulo inicia com a formação do sentimento de infância e vários entendimentos que já existiram acerca dela na visão de Ariès (2018). Para a história da educação brasileira, foi utilizada a visão de Guimarães (2017) que traz um estudo de como se deu o atendimento à infância desde a chegada dos portugueses até os dias atuais com a contribuição de Marcílio (1997) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2004).

Aqui também se apresenta um contexto sobre a importância da educação infantil, apontamentos dos requisitos necessários para uma oferta adequada, bem como a legislação que rege essa etapa do ensino, com contribuições de autores como: Campos (2009), Campos *et al.* (2011a), Bissoli (2014), Pinto (2019), Santos, Ribeiro e Varandas (2014), Silva (2020) e a legislação educacional, nacional e local.

#### **3.1 O surgimento da concepção de infância**

A infância é uma fase do desenvolvimento humano que, fisicamente, será igual para todos, porém o tratamento que é dado às pessoas nessa fase depende da visão que se tem acerca dela e que é moldada a partir de nossas crenças e valores, nível de conhecimento, que mudam, drasticamente, de uma cultura para outra.

As leis desenvolvidas acerca da infância também fazem diferença no tratamento dado a ela, pois podem coibir situações, como trabalho infantil e maus tratos, e garantir o direito a coisas necessárias para um desenvolvimento físico, intelectual e emocional saudável.

Segundo Philippe Ariès (2018), a concepção de infância é uma criação da modernidade. Para ele, nos séculos XVI e XVII, a concepção de infância era totalmente diferente da que é válida atualmente.

Vale ressaltar que a pesquisa de Ariès está ambientada na Europa, mais precisamente, na França. Portanto seu trabalho não engloba a visão mundial de infância e sim a infância europeia, a qual foi analisada a partir de retratos encomendados pelas famílias e os escritos da época.

Até os séculos XI e XII, as crianças eram representadas como adultos em miniatura; o que os distinguia dos demais era apenas a estatura, seus traços infantis não eram retratados, provavelmente por não serem valorizados.

O pintor não hesitava em dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto: assim no livro de salmos de São Luís de Leyde, datado do fim do século XII ou do início do XIII, Ismael, pouco depois do seu nascimento, tem os músculos abdominais e peitorais de um homem (Ariès, 2018, p. 17).

Para o autor, isso demonstra que não se via graça na forma física e feições da infância, já que era considerada apenas um momento de passagem sem nenhuma importância; a fase da vida valorizada era a fase adulta. Tanto a infância quanto a velhice eram menosprezadas aos olhos da sociedade.

Nessa fase, também não existia distinção entre vestimentas de criança e de adulto; as meninas usavam roupas iguais às que eram usadas por mulheres adultas. Já os meninos, conforme cresciam, passavam a vestir-se como os homens adultos. Porém, com o avanço do sentimento de infância, ao chegar o século XVIII, a situação dos meninos mudou e estes, a partir dos quatro anos de idade, deixaram a vestimenta feminina e passaram a ter uma vestimenta específica para cada fase do seu desenvolvimento até chegar à fase adulta. Já para as meninas a situação continuou como antes; ao sair dos cueiros eram vestidas como mulheres adultas.

O surgimento da infância para Ariès (2018) se deu no século XIII quando surgiram imagens que denotam a existência de um sentimento de infância mais aproximado do que existe atualmente, com retratos dos traços infantis, porém sendo traços de pureza e santidade. Essa prática vem do sentimento religioso que considera os que se dedicam à religião como puros e a pureza é retratada a partir dos traços infantis. Porém os retratos não eram de crianças, e sim de anjos adolescentes, retratados com traços faciais infantis para dar à sua imagem a pureza que seria resultado de sua prática religiosa.

Nesse período, os quadros que retratam Maria e Jesus trazem a figura de Jesus com traços infantis tanto no corpo quanto na face e em sua atitude ao parecer aninhar-se no colo da mãe. Essa imagem completa da infância ficou restrita ao menino Jesus até o século XIV quando finalmente foi expandida pelos artistas italianos. Nesse período, as crianças, com exceção do menino Jesus, passaram a ser representadas sem roupa. A essa imagem denominava-se “putto” ou “putti” e usavam até para adornar ambientes e estampar tecidos. A alma humana, tanto na concepção da vida quanto em sua finitude, também era representada dessa forma (Ariès, 2018).

A partir desse período, os artistas passaram a retratar cenas cotidianas da criança, como momentos de alimentação e manuseio de brinquedos. Também os santos católicos, assim como a Virgem Maria, têm sua imagem apresentada com formas infantis. E a imagem da criança que antes era ausente se torna presente em quase todos os retratos da sociedade. A criança sempre aparece junto com os adultos, levando o autor a crer que não havia uma separação entre as atividades adultas e infantis (Ariès, 2018).

No entanto, Ariès (2018) ressalta que não havia ainda a valorização da criança em si, apenas valorizava-se sua graça, usando-as como passatempo, como brincar com um bichinho de estimação, estar entre os adultos para seu divertimento e nas pinturas por sua imagem pitoresca, porém sua morte não causava muito pesar, já que a taxa de mortalidade infantil era muito alta nesse período, levando as pessoas a terem um elevado número de filhos, já prevendo a morte da maioria.

Apenas no século XVI as crianças mortas começaram a ser retratadas. Segundo o autor, trata-se de representações das famílias, no túmulo de um ente querido ou em vitrais nas igrejas. Esses quadros familiares representavam todos os membros da família, vivos ou mortos, porém todos eram retratados como se vivos estivessem, para diferenciar. As crianças mortas eram apresentadas em tamanho menor, traziam nas mãos uma cruz ou uma caveira e eram representadas na idade que tinham no momento da morte. No século XVII, as crianças mortas continuaram sendo representadas, porém sozinhas e a prática de fazer retratos familiares se popularizou (Ariès, 2018).

Essa mudança no interesse pelas crianças, deve-se, segundo o autor, ao que ele denomina como “cristianização mais profunda dos costumes” (Ariès, 2018, p. 25), pois as pessoas desenvolveram a consciência de que a alma das crianças também é imortal, o que as torna dignas de cuidados e proteção. Outro ponto de mudança foi o risco da varíola que fez com que as famílias se interessassem em vacinar suas crianças e melhorar as práticas de higiene. Nesse período, também começaram a difundir métodos de contracepção (ainda rudimentares<sup>2</sup>) e a taxa de natalidade também foi reduzida (Ariès, 2018).

---

<sup>2</sup> Segundo a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina - SPDM, o uso de preservativos masculinos foi registrado na Europa, ainda em 1564. São descritos envoltórios penianos feitos de linho e mais tarde foram utilizadas também, versões feitas de intestinos ou bexiga de animais para esse fim. Em outras civilizações já se utilizavam métodos variados de contracepção, como goma arábica, estrume de crocodilo com mel, semente de cenoura selvagem, extrato de madressilva,

Os registros de imagens da infância surgiram no século XIII; já o desenvolvimento infantil passou a ser registrado nos séculos XVI e XVII. São registrados os hábitos, atividades e brincadeiras das crianças, vocabulário infantil, a evolução da aquisição da linguagem, inclusive as onomatopeias. Há também registros literários que descrevem como os adultos eram sensíveis à beleza e ternura das crianças (Ariès, 2018).

Quanto à formação intelectual, os meninos começaram a frequentar a escola no final do século XVI, enquanto a educação feminina se desenvolveu tarde e lentamente. As meninas continuaram sem distinção de vestimentas e sem acesso à educação formal até o início do século XX (Ariès, 2018).

O autor ressalta que todas essas mudanças trazidas pelo sentimento e novas percepções relacionados à infância, além de não afetarem significativamente as meninas da nobreza, não tiveram efeito algum sobre as classes populares; nas aldeias e povoados, as vestimentas e comportamentos das crianças continuaram de acordo com o modelo tradicional (Ariès, 2018).

Uma das fontes documentais utilizadas por Ariès (2018) é o diário do Dr. Heroard, no qual registrou todo o desenvolvimento do príncipe Luís XIII, filho do rei Henrique VI. O príncipe recebeu formação completa, tendo aulas de equitação, arco, instrumentos diversos, canto, dança, participava das reuniões familiares, dos jogos de salão e de tabuleiro junto com os adultos e ganhava brinquedos (bonecas, inclusive) que não eram destinados apenas às crianças já que, segundo o texto, a rainha também brincaria com eles (Ariès, 2018).

Aos três anos e cinco meses, o príncipe já sabia ler, aos quatro anos iniciara as aulas de escrita; sua educação era feita em casa com um professor particular e os castigos físicos faziam parte dos meios de corrigir maus comportamentos.

Ao fazer sete anos, a vida do príncipe passou por algumas mudanças, como se pode perceber no pensamento a seguir:

[...] abandona o traje de infância e sua educação é entregue aos cuidados dos homens; ele deixa [...] Mme de Montglas, e passa à responsabilidade de M. de Soubise. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância [...] Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos [...] nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança. Ele começa a aprender a montar a cavalo, a atirar e a caçar. Joga jogos de azar [...] (Ariès, 2018, p. 45-46).

Acredita-se que essas mudanças devem-se à tradição da época (século XVII) a qual determinava que, na idade de sete anos, além de trocar de traje, a criança seria mandada para a escola ou ao trabalho, dependendo de sua condição e/ou posição social. Ariès (2018) comenta, também, que, por volta de 1600, as brincadeiras faziam parte somente da primeira infância; a partir dos 4 ou 5 anos de idade, a criança já começava a participar dos jogos dos adultos, os quais eram comuns a todas as classes e, segundo o autor, tinham um papel importante na sociedade, assim como as festas e a cultura.

Até o século XVII, como se pode ver no diário de Heroard, citado por Ariès (2018), não havia separação entre os jogos de adultos e de crianças já que estas participavam, inclusive, dos jogos de azar. Porém, nesse ponto, tem início um movimento de transformação que passa a classificar os jogos como bons ou maus e a recomendar que as crianças não participem dos maus jogos. Esse movimento que começou no século XVII chegou ao século XIX resultando no que o autor denomina de uma sociedade de conservadores.

Esse movimento de moralização dos costumes atingiu principalmente as crianças e os jovens, causando um distanciamento entre eles e os adultos, pois já não podiam participar de determinados jogos, bem como os adultos passaram a evitar certas brincadeiras, principalmente aquelas de cunho sexual. Segundo Ariès (2018), até o século XVII, era comum os adultos fazerem comentários sobre os órgãos genitais das crianças e inclusive tocá-los, fazendo brincadeiras de cunho sexual e as crianças lhes respondiam no mesmo nível.

Com a moralização, as pessoas começaram a ver as crianças como seres puros e frágeis e a vigiar seu vocabulário diante delas. Essa preocupação chegou ao ponto de recomendar que fosse evitado o contato entre as crianças e os criados. Todas essas mudanças foram motivadas pela religião. A atenção excessiva dispensada às crianças (“paparicação”) também é condenada por alguns.

Para concluir, Ariès (2018) afirma que a descoberta da infância no século XIII não indica que esta não existisse, nem que as crianças fossem maltratadas ou negligenciadas anteriormente, apenas não havia uma distinção entre a infância e a vida adulta. Todas as brincadeiras, jogos, brinquedos, danças, músicas, literatura, bem como os eventos sociais, eram comuns a todos.

Do século XIII ao XVII o apreço pelas características infantis cresceu ao ponto em que as famílias colocaram as crianças como centro de suas vidas. Contra isso

reagiram os eclesiásticos, criando normas e regras para afastar as crianças dos adultos, impedindo o excesso de mimos, alegando que isto tornava as crianças mal educadas e formava adultos réprobos.

Sobre o sistema de ensino, Ariès (2018) afirma que, no século XIII, os colégios eram asilos para alunos pobres, mantidos por doadores e seu funcionamento baseava-se em regras monásticas. Foi apenas no século XV que os colégios se tornaram centros de ensino e toda a educação que antes era feita em casa com professores particulares passou a ser feita nesses centros que possuíam uma hierarquia autoritária.

Nesse período, a separação das classes era feita considerando a capacidade/nível intelectual dos alunos; a única divisão acontecia pelo critério de idade, ou seja, separavam os alunos abaixo de 10 anos dos que tinham mais de dez. Isso perdurou até o século XIX (Ariès, 2018).

Nessas escolas, os professores eram responsáveis, também, pela formação moral dos alunos, os quais eram incentivados a delatar os erros dos outros. A punição era aplicada pelos professores e seus auxiliares e podiam ser castigos físicos com o uso de chicote, inclusive. Essa prática passou a ser combatida a partir do século XVIII (Ariès, 2018).

Ressalta-se que todo esse sistema e práticas de ensino reservava-se aos meninos; as meninas permaneciam fora do sistema de ensino, sendo exercitadas em tarefas domésticas como forma de preparar-se para o casamento. As que não desejavam casar-se tornavam-se freiras, assim fugiam do casamento e recebiam escolarização. O amplo acesso à escola só foi conquistado pelas meninas no século XIX (Ariès, 2018). Portanto essa é a história da infância sob a ótica da história francesa, mas que pode apresentar muitas semelhanças com a história da infância brasileira que se verá a seguir.

### **3.2 A história da infância no Brasil**

A história da Educação Infantil ou da infância no Brasil, de forma sistematizada, inicia, segundo Guimarães (2017, p. 85), em 1554, na primeira escola jesuítica, fundada em São Vicente pela Companhia de Jesus, a qual retirava as crianças índias de suas famílias para serem catequizadas juntamente “[...] com crianças órfãs portuguesas da mesma faixa etária, sob alegação que aprenderiam

modos civilizados, ou seja, hábitos europeus”. Como se vê o intuito não era educar e sim impor a religião e cultura europeias, além de formar aliados para facilitar o domínio português.

É importante ressaltar a questão da desigualdade; a educação aqui é um privilégio para crianças brancas e ricas que se diferem até na nomenclatura, como se pode perceber no pensamento a seguir:

Os filhos de escravos, chamados de crias e moleques, seguiam para o trabalho a partir de cinco anos, devendo aprender algum ofício. As crianças brancas da casa grande, nomeadas de meninos, filhos de família, quase sempre eram cuidados por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava em castigos corporais (Guimarães, 2017, p. 86).

Baseado no referido pensamento, observam-se vários problemas: um deles é a discriminação causada pela desigualdade social e racial, outro é a precocidade com que uma criança era posta para trabalhar e por último pode-se citar que mesmo a criança branca e de família nobre sofria maus-tratos, já que se utilizavam castigos corporais para que a educação, de fato, acontecesse.

Além disso, o abandono de crianças era outro problema existente no Brasil, que já preocupava as autoridades. Inicialmente a responsabilidade pelo cuidado das crianças desamparadas era das câmaras municipais, no entanto, elas alegavam falta de recursos e quase nada faziam para atender as necessidades da população. Quem mais acolhia esses pequenos eram famílias em cujas portas os bebês eram abandonados as quais os recebiam por caridade ou interesse em usá-las como mão de obra no futuro. Porém, apesar de muitas crianças serem amparadas, ao ficarem abandonadas no relento, muitas morriam de frio ou eram mortas por animais (Guimarães, 2017).

Ao ser criada a primeira Santa Casa de Misericórdia, em 1726, em Salvador (que era a capital do Brasil na época), houve pressões das autoridades para que se instalasse a Roda dos Expostos junto a ela nos moldes do sistema já existente na Europa (Marcílio, 1997).

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebe acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (Marcílio, 1997, p. 55).

Ainda em 1726, foi instalada a primeira roda dos expostos no muro da Santa Casa de Salvador e, quando as outras Santas Casas surgiram, já receberam também essa incumbência. A segunda surgiu no Rio de Janeiro em 1738, a terceira em Recife (PE) em 1789 e a quarta em São Paulo (SP) em 1825. Com o tempo foram se expandindo pelo país e a responsabilidade financeira para manter os cuidados a essas crianças foi passando da caridade para o Estado (Marcílio, 1997).

Porém o grau de mortalidade das crianças abandonadas na roda era muito elevado; as que sobreviviam à infância eram enviadas para campos de trabalho para aprender um ofício. Um desses locais era a escola naval onde muitas morriam pelo trabalho exaustivo e má alimentação (Marcílio, 1997).

Nesse período, houve um movimento contra a existência da roda dos expostos e o uso das amas de leite; passaram a defender a existência, no Brasil, de creches, como as existentes na França. Essas creches serviriam para atender as crianças pobres, guardá-las enquanto suas mães trabalhavam (Marcílio, 1997).

Segundo Guimarães (2017, p. 90),

Em algumas cidades do país, as primeiras creches substituíram a casa dos expostos, em seu caráter assistencial e de guarda voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. [...] As instituições de assistência à infância eram vistas com preconceito, pois eram lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação.

O dinheiro para financiar a existência desses espaços vinha de doações de pessoas comuns e eram atendidas, apenas, as crianças menores de dois anos cujas mães trabalhavam fora de seu ambiente doméstico, ficando clara a sua função de liberar a mão de obra feminina.

Já no século XIX, o país enfrentava um problema de criminalidade e ainda não havia um lugar destinado a menores infratores, ou seja, eles eram postos junto com os adultos. Então, em 1861, foi inaugurado, na Casa de Correção da Corte, o Instituto de Menores Artesãos com capacidade para abrigar trezentos menores e dar-lhes educação moral e religiosa e ensinar-lhes uma profissão. Segundo Guimarães (2017), após um tempo, o Estado passou a enviar para o Instituto todas as crianças encontradas em situação de rua, mesmo que não fossem infratoras.

Como visto anteriormente, as creches e asilos vieram para o Brasil destinados a atender crianças pobres, como lugar de guarda dessas crianças. Porém, em 1875, foi fundado o primeiro jardim de infância destinado a atender meninos da classe média industrial e, nos anos seguintes, foram fundados outros jardins de infância e escolas também destinadas, exclusivamente, às crianças de famílias ricas. Estas instituições,



diferentes das creches, tinham a intenção educacional de promover o desenvolvimento integral da criança (Guimarães, 2017).

Já para as crianças pobres não havia investimento para promover uma educação de qualidade, principalmente para as crianças menores. Exemplo disso foi a reforma Leôncio de Carvalho aprovada em 1879 que falava da construção de jardins de infância para crianças de três a sete anos de idade, porém só previa recursos para atender a educação do público acima de sete anos. Assim, o primeiro jardim de infância, fruto desse decreto, só foi construído em 1909 (30 anos depois) para atendimento escolar, misto de crianças entre quatro e sete anos (Guimarães, 2017).

A situação das crianças negras também não melhorou. Em 1888, ocorreu a abolição da escravidão, mas, sem políticas públicas para essa população, as crianças continuaram sendo usadas como mão de obra (Guimarães, 2017).

A segunda metade do século XIX foi marcada pela ação do movimento higienista<sup>3</sup>. A medicina reconheceu a importância da infância e orientava as famílias nos cuidados devidos para com a saúde e higiene das crianças. No entanto, a preocupação não era com a criança em si, mas com o fato de ela ser considerada o futuro do país e após uma fase de encarceramento de crianças em situação de delinquência juvenil e em situação de rua. A intenção desse movimento era moldar o indivíduo desde a tenra infância para evitar a delinquência futura.

Essa visão política permaneceu no país por um longo período. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 13), “[...] até os anos de 1970 as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de ‘construção nacional’ e a propostas de fortalecimento do estado”. Portanto, a intenção não era fazer políticas para atender as necessidades da população e sim moldar os cidadãos para atender aos interesses do Estado ou, mais especificamente, atender aos interesses da elite que o governa.

Segundo Guimarães (2017), o século XX foi marcado por problemas advindos da expansão desordenada das cidades, multiplicação de entidades assistenciais, ligadas, na maioria dos casos, à igreja católica, e o atendimento à infância baseava-se na formação moral e no preparo para o trabalho. Mas, em questão estrutural, trouxe

---

<sup>3</sup> O movimento higienista reunia médicos e intelectuais, enfim, pessoas da elite as quais tinham a intenção de moldar a sociedade brasileira, agindo principalmente nas populações pobres desde a infância para reduzir a mortalidade infantil e evitar a delinquência juvenil. Esse movimento deu diretrizes para creches, pré-escolas, produziu materiais informativos sobre higiene e saúde para a sociedade com foco nas mulheres, consideradas responsáveis pela higiene doméstica e familiar (Góis Júnior, 2002).

avanços no atendimento à infância do país: foram implantadas as instituições pré-escolares assistencialistas as quais fundaram creches.

Em 1908, foram construídas duas instituições de atendimento aos filhos de operários, são elas, conforme Guimarães (2017, p. 100): a “primeira creche popular cientificamente dirigida para crianças de até dois anos de idade” e a “primeira escola maternal que atendia, inicialmente, crianças de dois a cinco anos e posteriormente passou a atender crianças de dois a doze anos”. Segundo a autora, essas instituições foram criadas com a promessa de unir assistência e ação pedagógica, porém, na prática, não possuíam sequer profissionais capacitados (Guimarães, 2017).

Paralelo a isso, devido ao crescimento da industrialização e da presença da mulher nas fábricas, proliferaram as creches particulares, a baixo custo, ao redor das fábricas (Guimarães, 2017).

Em 1909, foi inaugurado, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância público, para crianças entre quatro e sete anos. Em 1918, devido a exigências de movimentos operários, foi construída uma creche na Companhia Nacional de Tecidos e Jutas em São Paulo. Em 1919, surgiu o Departamento da Criança prometendo atuar para proteger as crianças e as gestantes, porém sem preocupação pedagógica (Guimarães, 2017).

Apesar dos avanços, ressalta-se que essas instituições possuíam caráter médico assistencialista, haja vista que surgiram da preocupação com os altos índices de mortalidade e delinquência juvenil e pouco ou nada faziam para dar atenção educacional à infância (Guimarães, 2017).

Em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso de Proteção à Infância, onde foram tratadas diversas questões relacionadas a esse público e reivindicaram-se ações do Estado para cuidar das crianças. “Em 1923, houve a primeira regulamentação do trabalho da mulher com a proposta de instalação de creches e salas de amamentação próximas aos postos de trabalho” (Guimarães, 2017, p.102).

Em 1930, através do decreto n. 10.402, foi criado o Ministério da Educação e de Saúde Pública e, a partir de então, o Estado passou a ter ação mais efetiva no atendimento à infância, que antes era realizado por instituições assistencialistas de grupos sociais ou religiosos (Guimarães, 2017).

Também em 1930, iniciou-se a Era Vargas, período em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954), o qual teve influência nazifascista com o interesse de aprimorar a raça e estimular o nacionalismo. Vargas

investiu na industrialização para modernizar o país, em instituições de atenção às crianças pobres para reduzir a delinquência; no ensino técnico, para formar mão de obra e, na educação rural, para evitar que os moradores do campo migrassem para as cidades (Guimarães, 2017).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.17), o debate que antecedeu os anos de 1930 já apresentavam

[...] um crescente interesse pelas questões educacionais. [...] ganhava força entre os intelectuais e políticos da época, a idéia de que era indispensável a modernização do Brasil a montagem de um estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. [...] Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. [...] esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social.”

A partir do pensamento de que os pobres eram um problema para o país, foram desenvolvidas várias políticas voltadas para a educação com o intuito de usar o sistema educacional para moldar a mentalidade das pessoas, impondo a cultura da elite, estimulando o nacionalismo, para formar uma população que atendesse aos interesses do Estado (Guimarães, 2017).

Nesse sentido, em 1932, foi publicado o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que defendia uma educação que promovesse o desenvolvimento integral, reunindo educação, cultura e saúde, porém impunha à educação a responsabilidade de solucionar todos os problemas sociais (Guimarães, 2017).

Ainda em 1932, houve nova regulamentação do trabalho feminino a qual ordenava que empresas com mais de trinta funcionários disponibilizassem creches gratuitas para atender as crianças de zero a seis anos das mães trabalhadoras (Guimarães, 2017).

Em 1940, foram criados em São Paulo “os Parques infantis” os quais intencionavam ofertar educação não escolar, voltada para arte, cultura, brincadeiras e jogos, a filhos de operários com idade entre três e doze anos. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) criou o Departamento Nacional da Criança para assistir tanto às crianças quanto às gestantes (Guimarães, 2017).

Em 1941, seguindo o desejo de aprimoramento da raça presente no Governo Vargas e a ideia preconceituosa e elitista de que a delinquência é um mal da pobreza e falta de cultura erudita, foi elaborado, pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM) um projeto para eliminar a influência das famílias pobres sobre seus filhos e afastá-

los da convivência com a marginalidade. Para isso, recomendava-se às famílias pobres que entregassem seus filhos a essas instituições para que assumissem sua educação. Essa medida, ao invés de reduzir a delinquência, contribuiu com o seu crescimento, porque reuniu no mesmo ambiente jovens infratores e jovens não infratores (Guimarães, 2017).

Nos anos de 1940, surgiram vários organismos nacionais e internacionais que investiram recursos e desenvolveram políticas de atendimento à infância.

[...] o atendimento pré-escolar no Brasil voltado para o aspecto educacional despontou sob dois contornos no contexto da primeira iniciativa de educação infantil de massa proposta pela LBA no país. Um deles, de caráter privado e de atuação reduzida, conduzido pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). A OMEP, fundada em 1948, almejava atender crianças de todas as classes sociais, de zero a sete anos, com destaque na psicologia da criança, dando atenção aos aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo e da alfabetização. O outro, de caráter público federal, realizado pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) (Guimarães, 2017, p. 109).

A partir de 1950, o governo brasileiro investiu na construção de creches públicas (até então a maioria das creches pertenciam às indústrias) e no campo legal também houve fatos importantes. Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças que afirma a criança como sujeito de direitos e o Estado como responsável por efetivá-los (Guimarães, 2017).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) sem resultado prático expressivo. Em 1964, iniciou a Ditadura Militar que durou 21 anos (1964 a 1985) e, nesse período, a educação continuou tendo caráter médico/higienista/assistencialista e preconceituoso. Uma política de cuidado da infância pobre que marcou a época foi o Projeto Casulo, criado em 1976, que oferecia cuidados de higiene, saúde, nutrição e ensino propedêutico (Guimarães, 2017).

Na década de 1970, surgiram pareceres de órgãos governamentais ligados à educação, como Ministério da Educação (MEC) e Conselho Federal de Educação (CEF), recomendando a atenção à infância como questão prioritária em forma de prevenir e reduzir a criminalidade (Guimarães, 2017).

Ainda na década de 1970, surgiu o Movimento de Luta por Creches que continuou na década de 1980 pressionando o poder público por mais vagas de atendimento à infância. Como resposta, houve um aumento do número de creches e pré-escolas mantidas pelos governos nas três esferas governamentais, mas sem chegar a números satisfatórios (Guimarães, 2017).

Em 1981, foi publicado pela Coordenação de Educação Pré-Escolar, órgão vinculado ao MEC, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que se fundamentava na importância da infância para o desenvolvimento (Guimarães, 2017)..

Todas essas mudanças na legislação, bem como os “avanços alcançados no que se refere ao atendimento a essa etapa, são frutos de movimentos sociais”, conforme (Guimarães, 2017) corroborando a fala de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 9) os quais afirmam o seguinte:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais.

[...]

Por isso mesmo, uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam.

Portanto, para que as políticas públicas sejam efetivadas, é necessário que aqueles que precisam delas cobrem do poder público as ações, legislações e investimentos que viabilizem a sua execução.

Em 1985, a Ditadura Militar, que trouxe tantos retrocessos para a educação e repressão sobre os movimentos sociais, chegou ao fim e, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (Brasil, 1988), considerada como a constituição cidadã por contemplar em seu texto várias reivindicações dos grupos sociais organizados servindo como ponto de partida para a criação de várias leis que delinearam o sistema de ensino a partir de então.

### **3.3 A garantia do direito à educação na Constituição Federal de 1988 e em outros dispositivos legais: avanços e enfrentamentos**

O reconhecimento do direito à educação já existe, no Brasil, desde o período do império, mas tornou-se mais forte a partir da Constituição Federal de 1934 onde a escola elementar foi citada como gratuita e compulsória. A partir de então, esse direito esteve presente em todas as constituições, tornando-se mais abrangente com o passar do tempo (Oliveira; Adrião, 2007).

Apesar da existência do direito, havia muitas dificuldades para a população acessar esse serviço, pois não existiam recursos específicos para a educação. A faixa de atendimento era menor, a função da educação mudava de acordo com o governante e não havia uma política nacional nem determinação de igualdade das

condições de acesso ou padrão de qualidade. Tais dificuldades eram mais severas quando se tratava da educação infantil que teve por muito tempo caráter assistencialista o qual fica evidenciado em suas diretrizes que eram desenhadas por médicos ao invés de pedagogos (Guimarães, 2017).

Sendo assim, dentre as mudanças importantes trazidas pela Constituição Federal de 1988 para a educação, está a garantia de recursos financeiros para a sua efetivação (Brasil, 1988). O artigo 212 determina que

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988, p. 186).

Esse artigo representa um avanço importante, pois assegura recursos a serem obrigatoriamente investidos na educação básica.

Como essa determinação é feita no texto constitucional, tornou-se, assim, uma política de Estado e não de governo, ou seja, a troca de governantes ou modelos governamentais não altera esses valores.

Além dessa porcentagem dos impostos, tem também o salário educação, arrecadado por empresas com 100 funcionários ou mais, que entra como fonte adicional de recursos devendo ser distribuído “[...] proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino” (Art. 212, § 6º, Brasil, 1988).

Os recursos descritos acima são, então, destinados para a educação básica que até então compreendia como fase obrigatória o período de 7 a 14 anos ficando, portanto, dissociada da Educação Infantil que vai de 0 a 6 anos.

Então, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) a qual regulamentou todo o sistema de ensino. A LDB instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e determinou sua função. No Art. 29, está definido que a “[...] educação infantil [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Apesar dos avanços no entendimento educacional da infância, trazidos por essa lei, ao definir regras, finalidade, carga horária e responsabilizar os municípios pelo aporte de recursos financeiros para sua efetivação, a modalidade creche, que atende as crianças de 0 a 3 anos, apesar de reconhecida como parte da educação

infantil, ficou fora da fase obrigatória. Com isso, vê-se que a evolução que ocorreu no atendimento à pré-escola não aconteceu para o público da creche, pois, segundo dados do censo realizado pelo IBGE, em 2022, o Brasil apresentava 86,7% de taxa de atendimento à pré-escola enquanto a creche estava em 33,9% apenas (IBGE, 2022).

Conforme apontam autores, como Kramer (2006) e Campos *et al.* (2011a), a expansão da educação infantil deve ser acompanhada por políticas públicas estruturantes que incluam o financiamento adequado, a formação continuada dos trabalhadores educacionais e a avaliação qualitativa da atenção. Caso não seja assim, este direito à educação infantil não se universaliza, ficando restrito a grupos sociais e localidades geográficas específicas.

Campos *et al.* (2011a, p. 31), ao estudar a qualidade da educação infantil e seus impactos na continuidade da escolaridade, apresentou o seguinte:

[...] os resultados da pesquisa reforçam 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 [...] 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.

A LDB estabelece o desenvolvimento integral da criança como finalidade da Educação Infantil. Campos *et al.* (2011a) trata da necessidade da implementação de políticas que melhorem a qualidade da educação infantil (nas duas modalidades) para que o desenvolvimento da criança aconteça sob pena de comprometer a etapa seguinte.

Nesse sentido, Campos (2009) afirma que o atendimento à infância em instituições de educação infantil, mais especificamente nas creches, deve ser feito considerando as necessidades dessa fase da vida, bem como suas características. Dentre os critérios, estão a possibilidade de a criança brincar de maneira autônoma, tendo os brinquedos ao seu alcance, receber atenção individual, ser chamada pelo nome. São critérios importantes para reforçar a identidade, ao mesmo tempo promover atividades em grupo para estimular a socialização e a inclusão.

Dentre as mudanças estabelecidas a partir da nova Constituição e da LDB, está a elaboração de uma política nacional de educação. A LDB, em seu artigo 8º, afirma que os entes federados devem organizar o ensino de forma colaborativa, porém

o inciso I coloca a União como responsável pela articulação das políticas e determinação das normas e afirma que os sistemas de ensino (público e privado) terão liberdade para organizar-se desde que sigam as normas estabelecidas na lei (Brasil, 1996).

O artigo 9º da LDB incumbe a União de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;” (Brasil, 1996, p. 11). Seguindo essa determinação, em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado pela lei 10.172/2001 o Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2010.

O documento do Plano traz, além do histórico da educação no país, os seus objetivos e prioridades, que são:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

A elevação da escolaridade da população, a melhoria da qualidade, a redução das desigualdades, bem como a instituição da gestão escolar democrática são os objetivos prioritários listados no Plano Nacional de Educação 2001-2010 os quais referem-se a todo o sistema de ensino.

Além dos objetivos gerais, o documento também apresenta um diagnóstico separado de cada modalidade de ensino e objetivos específicos para as mesmas. Apresenta-se aqui apenas a parte referente à educação infantil por ser o foco de análise deste trabalho.

Segundo dados do IBGE (2000), o atendimento de creches, no Brasil, correspondia a 10,6% das crianças de 0 a 3 anos, enquanto o da pré-escola atingia 57,1% das crianças de 4 a 6 anos. O PNE 2001-2010 propôs, nos primeiros 5 anos de vigência do plano, elevar o atendimento de creche para 30% e de pré-escola para 60% e até o fim do plano, em 2010, alcançar 50% de atendimento de creches e 80% de pré-escolas (Brasil, 2000).

O PNE 2001-2010 (Brasil, 2001), em consonância com a LDB (Brasil, 1996) faz projeções de melhorias na educação infantil no que diz respeito tanto à estrutura física quanto à formação dos professores que, à época, estavam muito aquém do



esperado. No diagnóstico apresentado no documento, encontra-se a seguinte afirmação: “A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados” (Brasil, 2001, p. 6). Já sobre os professores, a mesma seção afirma o seguinte: “Em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm o curso superior” (Brasil, 2001, p. 7).

A partir da análise desse trecho, tem-se a noção de que a situação estrutural do atendimento à educação precisava de fato de muitas mudanças. O documento, então, recomendou que, a partir do início da vigência do PNE 2001-2010, as instituições de ensino não mais aceitassem novos profissionais de educação sem a formação em nível médio, bem como recomendou que as mesmas articulassem junto com as universidades um plano para que os profissionais já contratados pudessem aumentar seu nível de formação.

Para expansão da cobertura educacional à infância, foi aprovada a Lei 11.274/2006 que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB (Brasil, 2006) e aumentou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, sendo obrigatória a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

No mesmo sentido, em 11 de novembro de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59 que, dentre outras ações, alterou os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição fazendo com que a faixa obrigatória da educação, que era dos 6 aos 14 anos, passasse a ser dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009a).

Seguindo na estruturação e normatização do atendimento educacional à infância, em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução nº 5 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e que serve de guia para a elaboração das propostas pedagógicas para a etapa (Brasil, 2009b).

Em 2010, o PNE completou seus 10 anos de vigência sem cumprir as metas propostas em relação à Educação Infantil, pois, nesse ano, segundo dados do IBGE, a taxa de atendimento educacional do público de 0-3 anos no Brasil era 25,36% e das crianças com idade entre 4 e 5 anos era 85,60%. Uma das razões para o não cumprimento é a falta de adesão dos estados e municípios, uma vez que a maioria sequer elaborou os planos municipais previstos no documento nacional (Dourado, 2010; Souza; Menezes, 2016).

Durante o processo de discussão e elaboração do novo PNE, fez-se a análise crítica do seu antecessor. Em meio a isso, a “EM<sup>4</sup> nº 33/2010 criticou o PNE 2001-2010 por sua estrutura baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, na medida em que as metas vinham desacompanhadas das estratégias necessárias para seu cumprimento” (Brasil, 2014, p.15). Contudo, também “[...] reconheceu que o PNE 2001-2010 contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação [...]” (Brasil, 2014, p. 14).

Substituindo o primeiro plano, ainda que com atraso, foi aprovado, em 25 de junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) pela Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Entre as dez diretrizes do documento está a universalização do atendimento escolar (Brasil, 2014). Assim como no primeiro PNE, analisam-se aqui apenas os dados referentes à educação infantil.

A meta 1 do PNE 2014-2024, propõe

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

As estratégias para cumprir essa meta são: expandir a rede pública de ensino; valorizar e estimular a formação continuada dos profissionais de educação; articular com estados e municípios a definição de um padrão nacional; pesquisar a demanda por vagas; estabelecer mecanismos de avaliação da educação infantil, dentre outros.

O plano de 2014 também remeteu aos municípios a obrigatoriedade de criar ou adequar os planos municipais de educação estabelecendo metas de acordo com as metas do PNE. Assim, em 27 de agosto de 2015, foi aprovada a lei 3.019 que adequou o Plano Municipal de Educação de Parnaíba ao Plano Nacional (Parnaíba, 2015).

O Plano Municipal de Educação de Parnaíba apresenta as mesmas diretrizes e metas do PNE e se compromete também com a criação de mecanismos de avaliação e divulgação de informações.

Dentre as promessas, estão a implantação de brinquedoteca em todas as escolas, adequação dos espaços físicos, manutenção de dois professores por sala de aula, garantia da formação continuada para professores e demais funcionários da escola para capacitá-los para atender as crianças com necessidades especiais, dentre outras questões que elevariam a qualidade do atendimento da educação infantil no

---

<sup>4</sup> EM: Exposição de Motivos.

município que também se compromete a elaborar o novo plano um ano antes do vencimento deste (Parnaíba, 2015).

Art. 6º. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o Poder Executivo encaminhará à Câmara de Vereadores, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio (Parnaíba, 2015).

Em 2024, a taxa de atendimento educacional, segundo a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), era de 38,46% para as crianças de 0-3 anos, ou seja, 10,2% abaixo da meta de 50% pretendida pelo PNE 2014. No mesmo ano, a taxa de atendimento da pré-escola atingiu 88,96%, também abaixo da meta do PNE que era atingir os 100% até 2024 (FMCSV, 2024).

Esperava-se que, em 2025, fosse aprovado o novo PNE para o decênio 2024-2034, porém, como o novo plano não foi elaborado a tempo, o presidente da República Luís Inácio Lula da Silva prorrogou a vigência do atual até dezembro de 2025.

Do mesmo modo, o PME de Parnaíba-PI também não atingiu as metas pretendidas. Em 2024, a taxa de atendimento à Educação Infantil, segundo dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, era de 17,09% para as crianças de 0-3 anos e de 89,09% para as crianças entre 4 e 5 (FMCSV, 2024).

No entanto, como esses números referem-se a uma porcentagem da arrecadação local de cada estado ou município, esse cálculo mantém a desigualdade, pois os locais que arrecadam menos terão menos recursos para investir.

Para amenizar esse problema, existe a função supletiva da União, que parte do princípio de igualdade de acesso e permanência na escola, estabelecido no inciso I do capítulo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Para atender a esse princípio que visa reduzir a desigualdade de oportunidade educacional no Brasil, foi definido um valor mínimo a ser investido por aluno em todo o país. É o VAAF-MIN - Valor Anual por Aluno Mínimo que, em 2024, era de 5.559,73 (Confederação Nacional dos Municípios, 2024).

O cálculo para definir o repasse da União é feito da seguinte forma: o valor arrecadado pelo município ou estado é dividido pelo número de alunos que o sistema atenderá; se o resultado for menor que o valor definido no VAAF-MIN, a União enviará o valor que falta para que todos tenham o mínimo necessário (Confederação Nacional dos Municípios, 2024).

Criado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 e modificado pela Emenda nº 108 de 2020, o Fundeb é o principal instrumento de financiamento para a educação

básica. Ele significou um avanço na redistribuição dos recursos e tem a educação infantil entre os seus objetivos, mas ainda existem críticas em relação à insuficiência do valor por aluno, principalmente nas creches. Pinto (2019) afirma que o custo-aluno do Fundeb é inferior às necessidades reais da etapa, que demanda mais pessoal por criança, infraestrutura adequada e maior valor por matrícula.

Além do mais, a falta de uma política nacional de financiamento da educação infantil contribui para sustentar a visão assistencialista da etapa. O artigo 212 da Constituição, inciso III, afirma o seguinte:

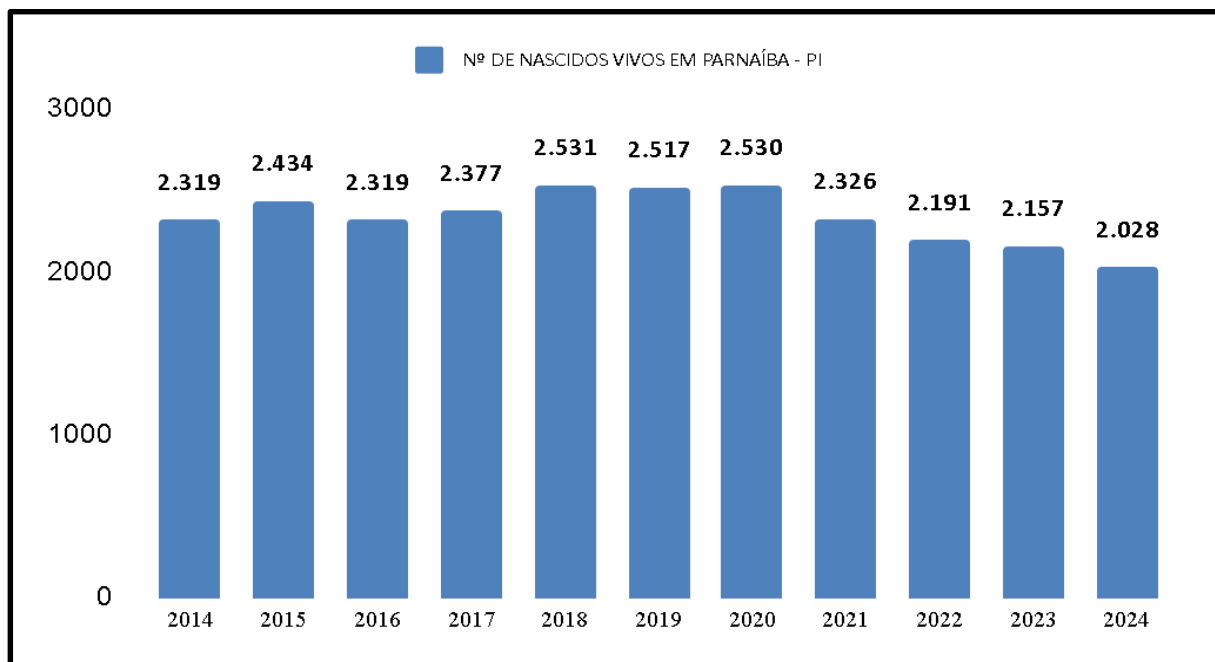
A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (Brasil, 1988, n.p.).

Dessa forma, a prática histórica de desconsideração da etapa continua, dificultando a plena inserção e concretização da educação infantil como um espaço educativo.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa. Os dados obtidos foram categorizados e estão demonstrados em forma de gráficos para melhor compreensão do leitor, seguidos de suas respectivas análises.

**Gráfico 1- Número de nascidos vivos em Parnaíba-PI entre 2014 e 2024**

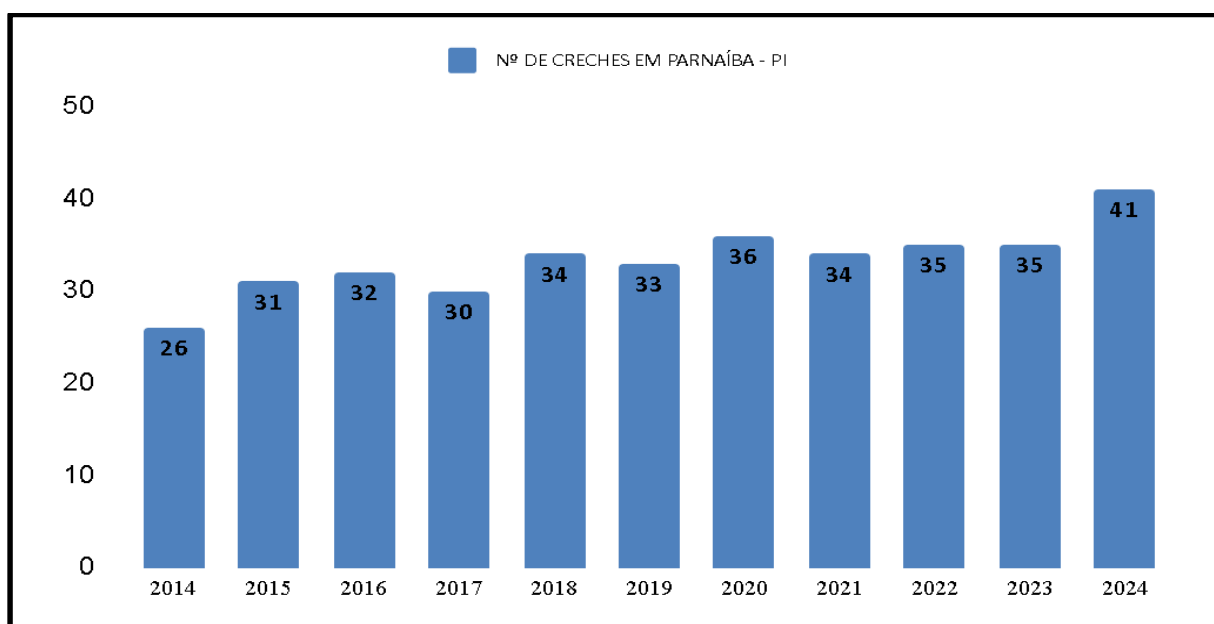


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde - Plataforma IVIS (Brasil, 2024b).

O gráfico 1 apresenta o número de nascidos vivos em Parnaíba Piauí. Por ano nascem, em média, 2.572,90 crianças no município. Percebe-se que a taxa de natalidade se mantém regular, sem grandes aumentos ou decréscimos. A série inicia com 2.319 nascimentos em 2014, em 2018 tem seu maior número com 2.531 nascimentos e, a partir de 2021, a taxa vem caindo até chegar em 2024 com 2.028 nascimentos (291 a menos que em 2014) (Elaborados pela autora com base nos dados da Plataforma IVIS).

A taxa de natalidade é relevante, pois, a partir dela, se tem a noção da demanda que, inclusive, faz parte dos compromissos dos planos educacionais. Tanto o PNE quanto o PME se comprometem a fazer pesquisas para acompanhar a demanda por vagas. Esses dados estariam no novo plano que deveria ter sido aprovado um ano antes do término da vigência do PME (Parnaíba, 2015). Contudo, para suprir a ausência do diagnóstico municipal, a pesquisa usou os dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2024), a qual afirma que o índice de necessidade por creche está em 50,37%.

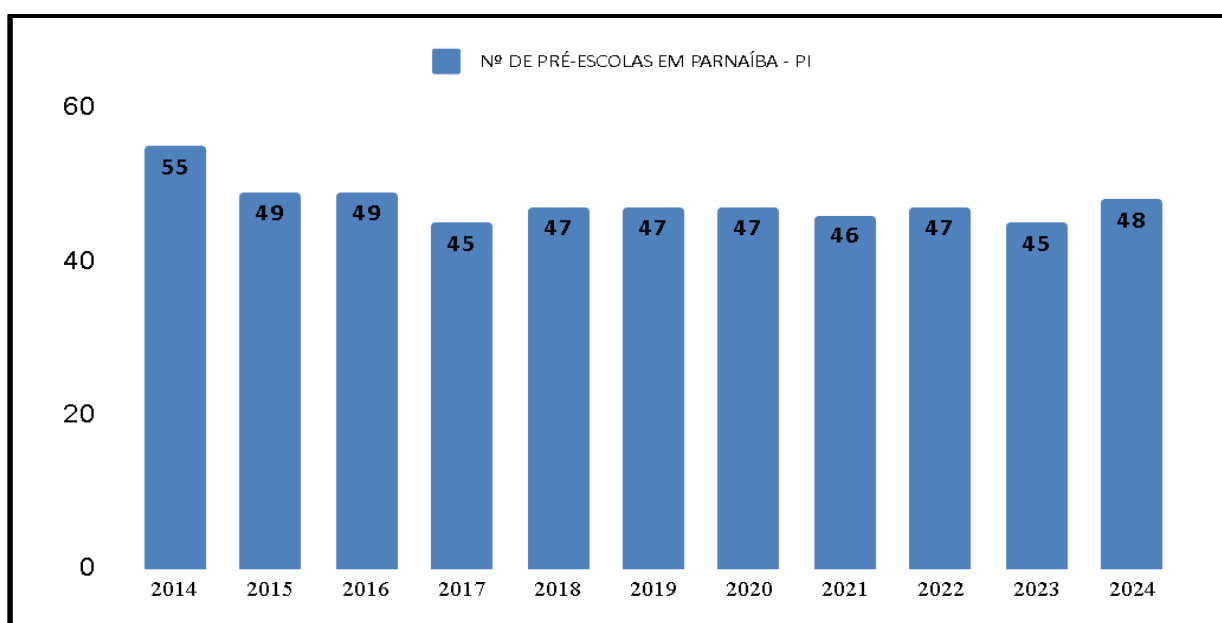
**Gráfico 2 - Número de escolas que ofertam vagas de creche nas áreas urbana e rural do município de Parnaíba**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (MEC, 2024).

O gráfico 2 apresenta o número de escolas que atendem a Educação Infantil na modalidade creche no município de Parnaíba, nas regiões urbana e rural. Em 2014, havia 26 escolas com essa modalidade saltando para 41 em 2024, representando um aumento de 57,69% (Elaborados pela autora com base nos dados do INEP).

**Gráfico 3 - Número de escolas que atendem a pré-escola nas áreas urbana e rural do município de Parnaíba-PI**

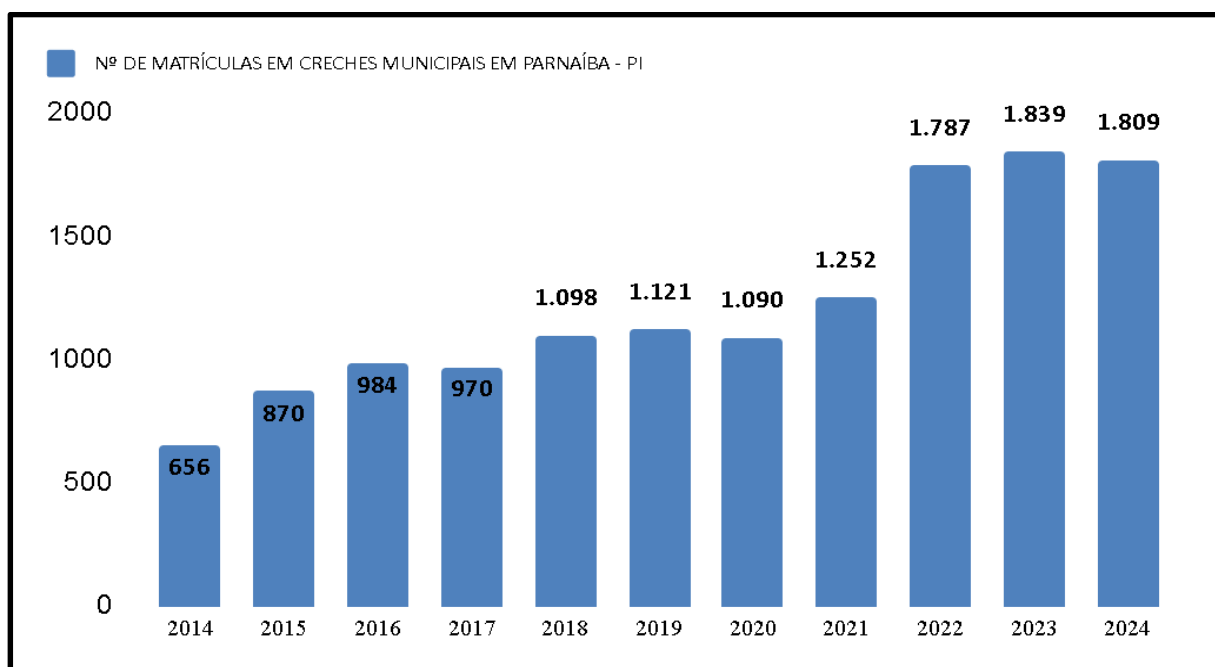


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (MEC, 2024).

O gráfico 3 apresenta o número de instituições de ensino que atendem a pré-escola no município de Parnaíba - Piauí nas áreas urbana e rural. Os dados mostram que houve uma pequena queda no atendimento desse segmento, pois, em 2014, havia 55 escolas e, em 2024, aparecem apenas 48, ou seja, houve uma queda de 12,73% (Elaborados pela autora com base nos dados do INEP).

Sobre os gráficos dois e três, ressalta-se que esses números não são de instituições exclusivas de Educação Infantil. A maioria dessas escolas teve parte de seu espaço físico adaptado para atender a infância.

**Gráfico 4 - Número de matrículas na rede municipal de ensino em creches em Parnaíba nas áreas urbana e rural**



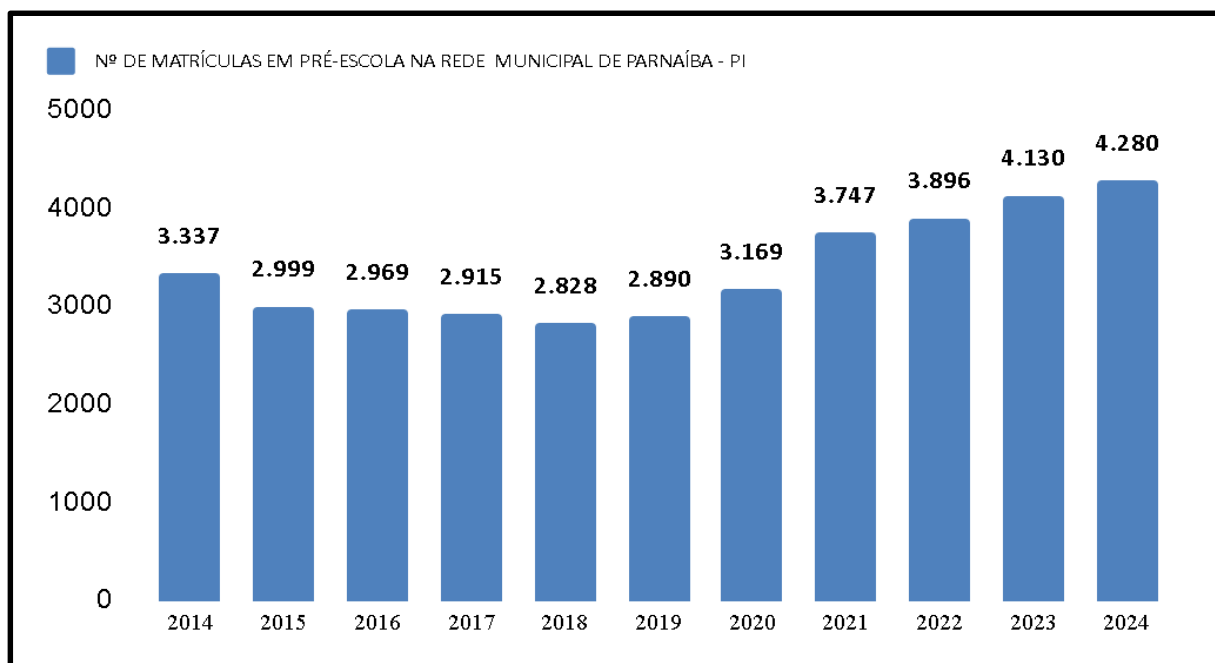
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (MEC, 2024).

O gráfico 4 apresenta o número de matrículas em creches da rede municipal de Parnaíba-Piauí, compreendendo as áreas urbana e rural. Os dados demonstram um crescimento constante com exceção dos anos de 2017 e 2020 nos quais houve quedas de 1,42% e 2,77% respectivamente, em relação aos anos anteriores.

Ressalta-se que, em 2020, houve o fechamento das escolas por conta da pandemia do Coronavírus, o que pode justificar a redução das matrículas. Contudo houve um aumento de 535 matrículas entre 2021 e 2022. De 2022 para 2023, aumentaram apenas 52 matrículas e de 2023 para 2024 houve redução de 30 matrículas. Porém, em resumo, pode-se afirmar que houve crescimento de 175,76%

no número de vagas em creches municipais em Parnaíba-Piauí (Elaborados pela autora com base nos dados do INEP)

**Gráfico 5 - Número de matrículas na rede municipal de ensino na modalidade pré-escola em Parnaíba nas áreas urbana e rural**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (MEC, 2024).

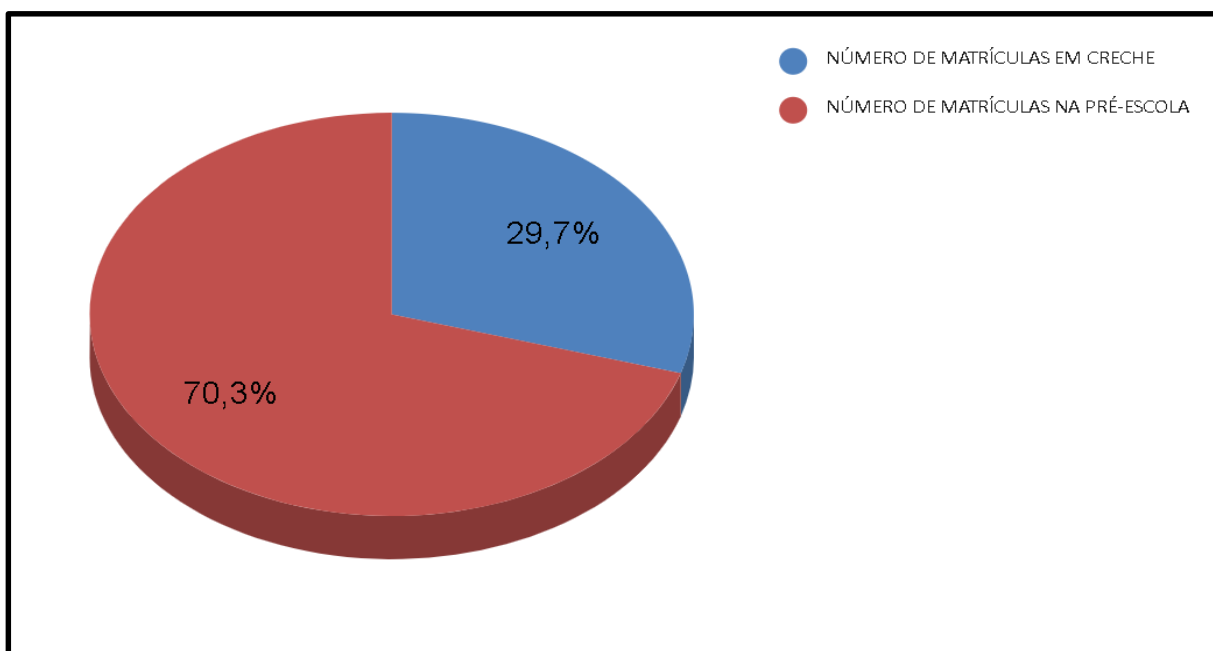
O gráfico 5 traz o número de matrículas na rede municipal de ensino na pré-escola, nas áreas urbana e rural da cidade de Parnaíba-PI.

Os dados coletados demonstram que houve uma queda constante nas matrículas, entre os anos 2014 e 2018. Em 2014, havia 3.337 crianças matriculadas e esse número caiu para 2.828 em 2018, representando uma diminuição de 15,25% no atendimento (Elaborados pela autora com base nos dados do INEP).

Em 2019, as matrículas sobem para 2.890, ou seja, 62 vagas a mais que no ano anterior, porém 447 a menos que em 2014. Contudo, o crescimento permaneceu constante, em 2021 o número de matrículas de 2014 foi superado e em 2024 haviam 4.280 crianças matriculadas, representando um crescimento de 28,26% em relação ao ano inicial (Elaborados pela autora com base nos dados do INEP)



**Gráfico 6 - Comparativo entre o atendimento educacional em creche e pré-escola**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no site da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV (2024).

O gráfico 6 apresenta uma comparação entre o atendimento educacional em creche e pré-escola. Os números exatos já foram apresentados acima, a saber, 1.809 matrículas em creche e 4.280 em pré-escola. Segundo a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV, 2024), o percentual de atendimento em creches está em 17,09% e o atendimento em pré-escola está em 89,90%. Também segundo a mesma fundação, o índice de necessidade por creche é de 50,37%. Percebe-se que há uma grande diferença no percentual de cobertura dos dois públicos. Esse dado pode se justificar pela não obrigatoriedade da etapa, reforçada pelo texto do artigo 212, inciso III da Constituição Federal que afirma que os recursos públicos serão destinados prioritariamente para o atendimento do ensino obrigatório (Brasil, 1988).

Considerando a meta de universalização do ensino proposta pelo PNE em 2014, esta pesquisa traz a seguinte questão norteadora: Como está o atendimento educacional ao público de 0 a 6 anos no município de Parnaíba - PI e quais avanços ocorreram desde o lançamento do PNE?

Este estudo teve como objetivo geral: diagnosticar a situação da Educação Infantil na cidade de Parnaíba-PI, considerando os progressos, as dificuldades e as falhas na concretização das metas e estratégias definidas no PNE e PME. Os objetivos específicos delineados foram: mapear a oferta de vagas na Educação Infantil, na rede municipal de Parnaíba; identificar as políticas públicas municipais

voltadas à promoção do acesso à educação infantil em Parnaíba; analisar a demanda potencial por vagas na educação infantil do município considerando a taxa de natalidade; e identificar os principais avanços na expansão do acesso à educação infantil em Parnaíba de 2014 a 2024.

Mediante o exposto acima, percebemos que os objetivos traçados na referida pesquisa foram alcançados, assim como também a questão norteadora, que foi por conseguinte respondida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é considerada um direito da criança e um dever do Estado segundo a Constituição Federal de 1988. O acesso à mesma deve ser normatizado de modo universal e gratuito, sendo obrigação do poder público assegurar as condições necessárias para seu pleno funcionamento. Entretanto, mesmo com as conquistas legais e normativas, sua concretização como um direito social continua profundamente marcada pelas desigualdades, principalmente no que tange à questão do financiamento público.

A presente monografia teve como objetivo geral diagnosticar a situação da educação infantil na cidade de Parnaíba, considerando os avanços obtidos com relação à concretização das metas e estratégias definidas no PNE e no PME. Para alcançar os resultados desejados, foram definidos três objetivos específicos e escolhida como metodologia a pesquisa qualitativa com uso de alguns dados quantitativos e enfoque documental para fazer a análise dos Planos Educacionais e demais documentos e dados encontrados.

O primeiro objetivo específico definido buscou mapear a oferta de vagas na educação infantil, na rede municipal de Parnaíba. Para isso, utilizaram-se os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) fazendo uma série histórica que compreende os anos de vigência do PNE (2014-2024) e do PME (2015-2024), bem como os percentuais de atendimento das modalidades creche (0-3 anos) e pré-escola (4-5 anos) comparando os dados encontrados com as metas definidas nos Planos Educacionais.

A partir desse comparativo, constatou-se que houve grandes avanços no atendimento escolar à infância. No que se refere a creches, o número de vagas aumentou de 656 para 1.809 (175,76% de aumento) e, na pré-escola, as matrículas aumentaram de 3.337 para 4.280 (28,26% a mais que em 2014). Contudo os percentuais de atendimento estão em 17,09% para as crianças de 0-3 anos e 89,90% para as crianças de 4-5 anos. Como as metas dos Planos Educacionais objetivavam alcançar 50% das crianças de 0-3 anos e 100% das crianças de 4-5 anos, pode-se afirmar que nenhuma das duas metas foi alcançada.

O segundo objetivo propôs-se analisar a demanda potencial por vagas na educação infantil do município considerando a taxa de natalidade e dados do censo do IBGE. Constatou-se que, durante o período avaliado (2014-2024), nasceram, em

média, 2.572 crianças por ano no município de Parnaíba-PI. Os números se mantiveram estáveis e, nos últimos 4 anos, apresentaram uma curva descendente.

Portanto, se não houve um aumento da demanda e sim redução, talvez não tenham sido feitos os investimentos necessários para o cumprimento da meta definida para a modalidade, pois ainda que a etapa educacional de 0-3 anos não esteja dentro da fase obrigatória, a disponibilização do atendimento deve basear-se na demanda e a pesquisa demonstrou que o índice de necessidade por creche (0-3) em 2024 era de 50,37%.

O terceiro objetivo específico definido buscou identificar os principais avanços na expansão do acesso à educação infantil em Parnaíba de 2014 a 2024. Os dados obtidos no censo do Inep demonstram que o número de instituições com a modalidade creche saltou de 26 para 41 (aumento de 57,69%) enquanto as escolas com a modalidade pré-escola (4-5) baixaram de 55 para 48 (redução de 12,73%), porém, mesmo com a redução dos estabelecimentos educacionais, o número de vagas na modalidade pré-escola cresceu 28,26%, o que pode significar maior índice de aproveitamento e eficiência das instituições de ensino.

Essa pesquisa objetivou estudar a oferta da Educação Infantil em Parnaíba, para responder à seguinte questão: que avanços ocorreram em termos do atendimento ao público de 0 a 5 anos na rede municipal de educação em Parnaíba, desde o lançamento do PNE em 2014?

Segundo os dados obtidos na investigação, considera-se que houve avanços significativos, porém nenhuma das metas foi alcançada. O público de 4-5 anos está mais próximo da meta com 20,10% de distância da universalização, enquanto o público de 0 a 3 está a 32,91% de distância de atingir os 50% de atendimento previstos pelos Planos Educacionais.

Sabe-se que os objetivos da Educação Infantil estão definidos em vários documentos legais relativos a essa fase da vida, bem como os benefícios da atenção educacional são reconhecidos por estudiosos da área, pela legislação incluindo os dois dispositivos que estiveram em foco neste estudo. Espera-se que sejam feitos mais investimentos nessa modalidade, bem como a inclusão do público de 0 a 3 anos na fase obrigatória da educação básica, como forma de garantir investimentos para possibilitar o atendimento proporcionando o desenvolvimento integral das crianças a partir do nascimento, que, como visto no referencial teórico deste estudo, pode causar impacto no desempenho dos educandos ao longo de sua jornada educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; SILVEIRA, Adriana A. Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Financiamento da educação básica: o grande desafio para os municípios. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 391-413, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1007/pdf/3353>. Acesso em: 15 set. 2025.

ARIÈS, Philippe. **1914-1984 – História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. [Reimpre.]. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BISSOLI, M. F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-73722163602>. Acesso em: 04 abr. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p.3, 7 de fev. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera os arts. 14, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 1, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 18, 18 de dezembro de 2009b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Edição extra.

BRASIL. Lei 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 de mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 14.880, de 4 de junho de 2024. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 5 de jun. de 2024a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde (IVIS)**. Brasília, [2024b]. Painel de Monitoramento de Nascidos Vivos. Disponível em: <https://svs.aids.gov.br/daent/centrais-de-conteudos/paineis-de-monitoramento/natalidade/nascidos-vivos/>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília, [2024c] Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 set. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20–54, jan. 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra; Fundação Carlos Chagas. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 15-33, jan./abr. 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vhL4FGMRf6pbyHPb6SsdLkv/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. **Regras de complementação VAAT, VAAF e VAAR da União ao Fundeb**. Brasília, 2024. (Nota Técnica nº 3/2024). Disponível em: [https://cnm.org.br/storage/biblioteca/2024/Notas\\_tecnicas/202404\\_NT032024\\_EDUC\\_Regras\\_complementacao\\_vaar\\_vaat.pdf](https://cnm.org.br/storage/biblioteca/2024/Notas_tecnicas/202404_NT032024_EDUC_Regras_complementacao_vaar_vaat.pdf). Acesso em: 22 de nov. de 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL – FMCSV. **Primeira Infância Primeiro.** Municípios [2024]. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/parnaiba-pi/se>. Acesso em: 28 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Movimento higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **Conscientiae Saúde**, Rev. Cient., v. 1, p. 47-52, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/170>. Acesso em: 30 out. 2025.

GUERRA, A. de L. Rodrigues. METODOLOGIAS E CLASSIFICAÇÃO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 1-18. e585584, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i8.5584. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/5584>. Acesso em 15 out. 2025.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320574800\\_A\\_historia\\_da\\_atencao\\_a\\_crianca\\_e\\_da\\_infancia\\_no\\_Brasil\\_e\\_o\\_surgimento\\_da\\_creche\\_e\\_da\\_pre-escola](https://www.researchgate.net/publication/320574800_A_historia_da_atencao_a_crianca_e_da_infancia_no_Brasil_e_o_surgimento_da_creche_e_da_pre-escola). Acesso em: 23 set. 2025.

HADDAD FILHO, Jorge. **Pequena história dos anticoncepcionais.** Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina, São Paulo, 23 de julho de 2015. Disponível em: <https://share.google/LAYEgSirlNMxLRshs>. Acesso em: 28 out. 2025.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Características gerais da população: resultados da amostra.** Rio de Janeiro: IBGE 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In FREITAS, Marcos César de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta educativa**, año 28, núm. 52, pp. 24 – 40, noviembre 2019. Disponível em: <https://share.google/Sqo3achHBppglOABeR>. Acesso em: 14 out. 2025.

PARNAÍBA. Lei nº 3.019, de 27 de agosto de 2015. Adequa o Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, seção, Prefeitura Municipal de Parnaíba, ano XVII, número 1439, página 1, 28 de agosto de 2015.

SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VARANDAS, Daniela Nascimento. O currículo da educação infantil em instituições do Proinfância no estado da Bahia. In: SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel. **Educação infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? 1. ed. Salvador: Sooffset Gráfica e Editora Ltda, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em Revista**, n. 30, p. 145–163, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mCfyffJ7XwrnQ9ykFvwgMjz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

SILVA, Sandreilane Cano da. **Currículo e políticas públicas para a educação infantil**. [livro eletrônico]. São Paulo: Editora SENAC, 2020.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2010. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 313-334, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623650693>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/50693>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SOUZA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa. **Pesquisa e debate em educação**, Rio Grande do Norte, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020.